国語教育学

国語教育学

石山　脩平

國語科學講座

— XI —

國語教育學

國語教育學

石山脩平

株式會社
明治書院

國語科學講座

—Ⅸ—

國語教育學

國語教育學

石山脩平

株式會社
明治書院

目次

國語教育學

石山脩平

第一篇　國語教育の課題

一　人生と言語教育

體驗の形成・表現と「言語」　言語は思想を表現する手段であると常識は言ふ。私は併し進んで問ふべき二つの問題をそこに見出す。第一に思想とは何であるか。それは唯考へられた事柄だけであるのか。それとも更に廣く他の要素がそこに含まれてゐるのか。第二に思想を表現するとは、既に形成されてゐる思想を外に發表することの謂であるか。否寧ろ思想は外的表現によつて初めて内に形成せられるのではないか。

私の設問は既に解答を暗示してゐる。即ち第一に言語によつて表現せられるものは、單なる思考内容だけではなくて、感情と意志とを含む全一的體驗である。第二に斯かる體驗は言語に表現せられる以前には未だ明確に形成せられぬ渾沌であつて、言語に表現せられることによつて初めて明確な形態を取るのである。この二つの事を今少しく立入つて解說しなければならぬ。

體驗とは意識の直接の事實であり、生命の連續的進展の各瞬間に於て、その現在の一斷面が内に自覺せられた姿である。自分が何を、如何なる事柄を、考へてゐるか。その事柄を何のために考へ、何を欲して考へてゐるか。その場合に如何なる感じ氣分を以てそれを考へそれを意欲してゐるか。かうした知情意のすべてが渾然と結合して自分の意識、自分の精神を形成してゐるのであるが、それが内に自覺されたものが體驗である。體驗はそれ故に考へられた事柄、意欲された方向、それ等に纒はる情調を、對象として有つてゐる。對象が意識に内在化したものが即ち體驗内容である。從つてまた體驗の構造は同時に對象の構造である。かくして私は體驗構造—精神構造—をば表象と理念と情調との三契機の全一的結合とし、それを對象の構造と照應させて考へる。即ち對象が何であるかといふ事象は、體驗に於ては表象であり、對象の焦點即ち對象の意味は、體驗に於ては價値希求としての意志であり、對象が如何なる情調を具へてゐるかといふことは、やはり體驗に於ける情調である(「解釋學序說」の第一篇體驗構造論參照)。

扨て上述の如き體驗は種々の形に於て外に表現せられるのであるが、就中言語に表現せられることによつて、それはより明瞭な形態を與へられ、また他人にも理解され得べき普遍性・客觀性を得て來る。自分の體驗が何であるかを自覺することは、同時に對象が何であるかを自覺することであるが、これは實は體驗を言語によつて表現し、同時に對象を言語によつて限定することである。「ススメ、ススメ、ヘイタイ、ススメ」といふ表現は、それによつて、自分の體驗が兵隊の行進といふ表象を有してゐること、自分はそれが益々勇ましく潑剌と行進せんことを希求してゐること、從つてそこに勇躍潑剌たる情調を感じてゐることを表現するものであつて、體驗の表現であるが、同時にそれは兵隊の行進といふ事象と、その事象を統一し意味づけてゐる勇ましき行進といふ焦點と、それが帶びてゐる勇躍潑剌たる情調によつて對象の構造を限定してゐるのである。而もこの場合に必ずしも「ススメ、ススメ、ヘイタイススメ」

といふ言葉を自分にも他人にも聞える程強く發音しなくてもよい。對象をさうしたものとして把握し、自分の體驗がさうしたものであることを自覺することとそのことが、實は既に、自分にも他人にも聞えぬ程の弱い言葉を以て語つてゐることになるのである。プラトンはそれ故に「考へることは語ることであり」、思索とは「魂の聲なき對話」であると說いた。アリストテレスに於てもまた「言表」とは存在を限定することである。ハイデッガーが存在の存在し得るためには言語によつて表現されることにより顯はにせられねばならず、それは取りも直さず、存在が解釋されることにより「現象」として存在することであるとし、この意味に於て、「解釋學的存在論」若しくは「解釋學的現象學」を提唱したことも、上述の事態を解明したものと思はれる。要するに體驗は―從つてまた對象は―、言語表現によつて明瞭に自覺せられ限定せられ顯現せられるのである。日常の經驗に照しても、吾々は自分の內的體驗―自分の思つてゐる事柄や、憧れ求めてゐる方向や、感じてゐる情調や―が何であるかは、これを言語に現はして見て初めて明かに分るのである。この場合に內に獨り省みるとか默つて內省するとか言つても、その實は言語を以て表現してゐるのであつて、その內省・思索が高調に達した時、思はず獨り言を發したりするのは、實は始終微かに獨り言を言ひながら考へてゐた證據である。

體驗の傳達・形成と「言語」　上に私は體驗を自覺し對象を限定することが言語表現によつて行はれると言つたが、この事は言語が一定の意義を有するからである。故に翻つて體驗・對象を言語に表現することは、それに一定の意義を與へることである。而して言語の有する意義は自分にも他人にも―一定の言語集團に屬する人々のすべてに―共通であるが故に、體驗の言語表現は同時に體驗の普遍化であり客觀化であり、同時に對象を自分の占有とせずに、他人にも分有せしめることである。そして他人に分有(mit-teilen)せしめることは即ち他人に傳達(mittilen)することに外な

らない。斯くして言語は體驗內容を形成し表現する機能と同時にそれを傳達する機能とを有する。傳達の意圖の極めて稀薄なる表現—單なる自己表現の如き—も實はそれを他人に傳達する作用を無意識的に含んでゐると見られる。例へば恐怖や悲哀や歡喜や憤怒を、思はず發する叫び聲や獨り言の中に表現する場合でも、實は他人に傳達して救を求めたり喜びを分つたりすべき所を、偶々他人が居合はさないとか、若くは何等かの事情で露骨な傳達を抑制する必要から、獨りだけの表現になつてしまふのであつて、本來の傳達機能が姿を潛めたに過ぎない。言語表現は斯くして他人への傳達機能を本質的に具備するものであつて、それは人が孤立的生物でなく、社會的生物であることの必然の結果である。故にハイデッガーは、「人が世界の中にあり」、而も「他人と共にある」ことの必然の歸結として、人が世界(對象)に就て語ることは、同時にそれを他人に對して語ることであり、言語表現が同時に傳達であることを說いた。まことに希臘人の考へた如く、人が「言語的生物で」あることと「社會的生物」であることゝは、必然に結合して人間の本質を形成してゐるのである。

更に立入つて考察すれば、體驗は言語を以て他人に傳達せられることにより、益々その構造を顯はにして來る。換言すれば、傳達もまた體驗の形成に作用するのである。自分の體驗が何であるかは、他人に語り傳へて見て明かに自覺せられ、否他人に語り傳へつゝある間に、自分の內に謂はゞ潛在してゐた體驗—未だ形成されなかつた渾沌—が明らかな姿に形成せられつゝ湧き出るのである。

要するに體驗は—從つて對象は—言語に表現せられ、言語を以て傳達せられることによつて明かに形成せられ自覺せられ限定せられるのであつて、而もその事は人の社會的存在によつて必然に基礎づけられてゐる。こゝに人生に於ける言語の存在理由があり、人生と言語との根本的結合が存する。

言語組成の三要素　上に私は言語の表現機能・傳達機能・形成機能を述べたのであるが、この場合に言語とは、その發音とその意義とその書き方との三要素を含んでゐる。これが卽ち言語組成の三要素たる「音聲表象」と「意義表象」と「文字表象」とである。言語が特定の發音の仕方に結合して特定の意義を含有することは言語の發生と共に具備せられた要素であるが、やがて社會生活が複雜になつて、縱の時間的・歷史的連續と、橫の空間的・社會的擴充とが增大すると共に、言語の表現・傳達・形成の機能は特定の記號たる文字にも托せられるに至つた。今日の文化人は言語を修得する時には、早かれ晩かれ、それの文字表象を修得する。そして言語を文字表象に托することにより、體驗は、より永く、より廣く、より正確に、表現・傳達・形成せられ、人生は歷史的にも社會的にも增大强化せられる。故に言語を完全に使用する場合には、その意義と發音と文字とが共に把握されてゐるのであつて、假令默して書く場合にもその音聲が微かに發せられ若くは聯想せられて居り、また發音して語る場合にも必要ならば文字に表はし得る力が具はつてゐる。唯文化程度の低い人類又は幼少の兒童に於ては、言語の三要素の何れかゞ不十分であつて、語り得ても書き得なかつたり、書き得ても讀み得なかつたり、語り書くことが出來ても意義が分らなかつたりするのである。そしてまさにこの事態が言語教育の課題を生み出して來る。

言語教育の課題　言語が人生と根源的に結合して、體驗の形成・表現・傳達の作用を果し、而して特定の言語集團に共通なる發音と意義と文字とを組成要素としてゐるといふ事は、人生に於て言語教育が如何に重要であるかを論結せしめる。言語の不完全な人間は、體驗の形成が不明瞭であり、體驗の表現も傳達も不十分であつて、個人としては低劣であり、かかる個人より成れる社會は十分の融合統一を具へざる不完全な社會である。だから希臘人は「語ることの上手な人」をば賢者として尊敬し、「說明の下手な人々の國」をば未開野蠻の國として輕蔑した。

而して言語の練達は、その言語集團に共通なる發音と意義と文字とを修得することによつて行はれ、この事は人間の成長發達と共に漸次に達せられるとすれば、人間をこの方面に發達せしめることを助成する作用としての言語教育が必要になつて來る。言語は人が社會的存在であることによつて自然に學ばれるものではあるが、自然の學習に於ては、その過程が遲く、その結果が不十分である。卽ち多くの年月を費し幾度かの誤謬を繰返して、漸く言語の發音と意義と文字とを漠然と會得するのが、自然の言語學習であり、生起としての言語教育である。そこでこの年月を短縮し、且つその成果を確實にするためには、特定の計畫による助成が必要である。これが卽ち意圖的言語教育であり、課題としての言語教育である。課題としての言語教育は、言語を正しく發音し正しく解釋し正しく記述し得べき能力を養ひ、それによつて自己の體驗の正しき形成・表現・傳達を可能ならしめると共に、他人の體驗の言語表現を正しく理解する能力を養ふことを意圖する。そのためには一方では、正しき意義を以て正しく發音され正しく書かれた言語表現を教材として、それを正しく聽き讀み理解する力を修練すると共に(聽き方教育と讀み方教育)、他方では自らの體驗を正しく形成し意義づけ發音し記述する力を修練すること(話し方教育と綴り方教育と書き方教育)、が必要である。言語教育の課題任務は一般的には斯くして定立せられるのである。

二　民族國家と國語教育

民族國家と教育　言語が特定の言語集團に屬する人々の存在と根源的に結合してゐることは、やがてその特定の言語集團と運命を共にすることを暗示する。而して特定の言語集團とは畢竟何等かの民族であるが故に言語は民族と根源的に結合してゐる。人間一般としての言語は現實には存在せず、存在する言語は必ず特定の民族の言語である。こ

の事はやがて言語教育が具體的には民族の言語教育として存在することを意味する。而も民族は國家を形成し、民族國家となることによつて最も確實なる存在を保ち得るが故に、言語教育は特定の民族の言語教育即ち國語教育として最も現實的なる姿を示して來る。この事に就いて、更にここに詳論しなければならぬ。

教育の目的を「人間性の完成」といふ超經驗的・普遍的理念に求め、教育の內容をば人間性が具有すべき諸々の價値に求め、教育の方法をば斯かる價値の實現過程が則るべき規範的法則に求めたのは、ルソーやカントやナトルプ等を代表とする理想主義教育學の特徵である。然るに現實の教育を成立せしめる目的・內容及び方法は、かくの如き超歷史的・超社會的なるものではなくて、それが特定の歷史と社會とに於て具體化せるものである。まさにこの點に着目して、歷史的・社會的精神生活としての文化を教育の原理とした所に、ディルタイやシュプランガー等を代表とする文化教育學の功績は存した。而も教育の歷史的・社會的制約を一般に論究するだけでは未だ眞に具體的なる教育に觸れることは出來ない。それは歷史的社會の諸形態—國家・階級・鄕土・家庭等—によつて更に精細に規定せられねばならぬ。而して今日までの人類が形成し來つた多くの社會の中で、最も完全有力なるは國家である。國家以下の小社會は、國家の統制と支持とによつて初めて存立し得るものであり、また國家以上の大社會(國際社會)は國家を單位とし、國家の協力により、國家の存立と個性とを危くせざる限りに於てのみ成立し維持せられる。

國家はかかる有力な社會であるが、併し、それを構成する國民が一民族であるか、若くはその大部分を占める中心的・指導的國民が特定の一民族である場合に、就中有力な、個性の鮮明な、存立の鞏固な國家となる。幾つかの同等の勢力を有する民族が構成する國家は、屢々內訌分裂の危機を暴露する。民族的統一と團結とに基礎を有する國家即ち「民族國家」がそれ故に最も望ましき國家である。

民族は共通の祖先から血を分けた意味に於て血緣團體であり、從つて體格や體質や血色や皮膚の色に共通の性質を有し、精神的素質に於ても共通點を、より多く具へてゐる。更に民族は特定の地域を本據とする地域團體であることによつて、共通の自然的環境に圍繞せられ、衣食住の生活樣式やその他の習俗を共有するものとなつてゐる。更に民族は同一の言語によつて緊密なる精神的結合に支へられてゐる所の言語團體である。言語の共有こそは民族を特色づける最も顯著なる表徵であつて、民族の言語は民族から生れたものであると共に、飜つて民族をして眞に民族たらしめるものである。同一の言語を修得し使用しつゝ成長する事によつて民族は益々緊密なる精神的結合に置かれる。古來言語の分類や系統が民族の分類や系統を知る基礎とせられたのは、言語と民族との根源的結合に因るのである。

かくの如き緊密なる團體としての民族が特定の法的秩序によつて國家を結成したものが卽ち「民族國家」である。而して民族は國家を結成することによつて本來の結合を更に鞏固にせられるのであつて、國家は民族の存續發展の必須條件である。ヒットラーは、民族こそ文化を產出する母胎であり、國家はこの民族といふ最高目的に對する手段と考へてゐる。そしてこの意味に於て民族に奉仕する國家を「民族國家」と呼んでゐる。獨逸民族國家は、彼によれば、獨逸民族の永續と、獨逸民族の中に眠り隱れてゐる優れた力の自由なる發展とを任務とするのである。最近特に强調せられる民族主義教育―詳しくは民族國家主義教育―とは、斯かる民族國家を地盤とし、その民族國家の理想を以て陶冶理想とし、その民族國家の特色ある文化財を陶冶財とし、その民族國家の雰圍氣と運營とに接觸參與せしめることを以て主要なる陶冶方法とする所の教育に外ならない。然しながらこの民族國家主義教育はその中に生起としての層と課題としての層とを有する。私は今この點を吟味しつゝ、國語教育の問題をそれに結合して考察しようと思ふ。

生起としての民族國家主義教育と國語教育　成熟者が未成熟者に對して意圖的・具案的に與へる影響としての教育

—學校や教師によつてなされる教育—は「課題」若くは「指導」としての教育であるが、かくの如き教育の根柢に「生起」としての教育、卽ち意圖なく計畫なくして自然に行はれる社會的同化・社會的順應としての教育が存することを力說し、そこに敎育事實の本質を捉へ、かかる敎育事實の記述を以て「敎育科學」の任務とし、これをば課題としての教育に指針を與へる所の「敎育學」に對立せしめることは、クリークやペテルゼンを代表とする所謂「敎育科學派」の立場である。

敎育の本質に關する上述の見解は、やがて民族國家主義敎育を先づ「生起」の敎育として基礎づける。まことに人間は、先づ人間そのものであつて然る後に特定社會の人となるのではなく、最初から特定社會に生れ育つて人となるのである。ルソーが「社會人」に先立つて「自然人」を作らんとしたことの根本的誤謬はこゝに存する。カントは「人は敎育によつて初めて人となり得る」と言つたけれども、現實には「人は特定社會の敎育によつて初めて人となり得る」のである。而して人が屬する社會の中で最も完全有力なるは旣述の如く、民族國家であるが故に、人が人となるのは、何よりも强く民族國家の成員としての特色に彩られて人となるのである。吾々は祖國の同胞と同じき血統と體質とを以て生れ、祖國の山河によつて同胞と共通の刺戟を受けつゝ成長し、祖國の歷史を通じて發展し來れる文化によつて價値ある生活へと導かれる。かくの如く民族國家がその成員を生れながらに同化して行く作用こそ、敎育の本質の就中顯著なる現れである。故に民族國家主義敎育は、これを欲すると否とに拘らざる必然の敎育形態であつて、その最深の存在根據は實にこの必然的生起としての敎育層に宿つてゐるのである。

これを國語敎育の見地より見れば、民族國家の言語卽ち國語は、やはり自然必然の生起として民族國家の成員に浸潤し、彼等を育成しまた彼等によつて支へられ發展させられる。吾々は言語一般を先づ知るのではなくして、最初か

ら祖國の國語を知り、國語を語る人となり、その國語に即して同胞と共通の教養を修得し、外國の言語や文化すら國語を介して理解する。國語はまた母國語(Muttersprache)と呼ばれるけれども、それは文字通り「母の言葉」と解することによつて一層よくその本質を彷彿せしめる。吾々は通常、母を通して最初の言葉を教へられ、母の口から最も基本的な言語教育を受けるのであるが、その母の日用語こそ國語に外ならない。例へば母が「パパ」「ママ」といふ言葉を遣つてゐる家に生れた者に取つて、「パパ」「ママ」は外國語ではなくて國語である。母から受ける自然の言語教育—同樣の自然さを以て祖同の同胞一般から受ける言語教育—、これこそ生起としての教育層に於ける國語教育の本質である。

恒常的課題としての民族國家主義教育と國語教育　無意識なるものを意識に上らせ、計畫なきものに計畫を與へ、渾沌不純なる自然の成行に洗錬と統制とを加へることによつて、必然の生起は當爲の課題となる。民族國家の根本機能としての民族國家的同化作用は、意識的に高調され、計畫的に遂行され、不斷の吟味によつて洗錬統制せられる時に、課題としての民族國家主義教育となる。

課題としての民族國家主義教育は、その中にまた二つの層を分つことが出來る。第一層は民族國家が教育方針として不斷に恒常的に把持する所のものであつて、それは法令化せられ制度化せられて、日常の教育生活に於ては宛も當然自明の課題として、殊更に强調せられなくとも行はれてゐる。例へば我國の教育は、小學校令に於て「國民教育ノ基礎」を授くることを明示し、大學令に於て「國家ニ須要ナル學術」の教授・研究と「國家思想ノ涵養」とを力說してゐる如く、教育の全段階を通じて國家的關心を常に把持してゐる。更に言へば小學校令に「道德教育及國民教育ノ基礎」とあり、大學令に「人格ノ陶冶及國家思想ノ涵養」とある如く、人間としての道德的人格を具有すると共に、特に日本

國民としての教養、卽ち國體や國民性の特質に立脚せる國民的の認識及び情意を修得すべきことが意圖せられてゐるのである。

かかる民族國家主義教育の指導精神は教育の內容に於てはあらゆる教科に浸透してゐるものであり、假令それが教則の上に明示せられてゐなくても、國民教育に關することは、道德教育と共に、不斷に留意すべきことが要求せられてゐる。特に修身科に於ては「よい日本人」たらしめることを最高の目標として、「よい人間」たるに必要なる一般道德と併せて特に「日本人」たるに必要なる諸德を教材として居り、國史科に於ては「國體ノ大要ノ理解」と「國民的志操ノ涵養」とを眼目として、徹頭徹尾民族國家の關心より教材が選擇排列せられてゐる。卽ちそこでは國民生活・國民文化が諸外國よりの刺戟と內容とを受容しながら而もそれを國情と國民性とによつて日本化し、皇室中心の國體觀念によつて國家的統一を維持しつゝ發展して來た道程を明かにすることに力めてゐるのである。その他の教科目に於ても、例へば地理が國情國勢の認識を主要課題とし、理科や數學すら自然現象や數理の認識及び應用を通じて國民生活の理解と反省と改善とに資せられ、實業科目が民族國家の自然的・文化的特性に制約されたる產業を基準として教授せられ、體育が國民體格の向上と國民的意氣の振興とを目ざして行はれる如く、何れも民族國家主義教育の恒常的課題を果しつゝあることは疑ふ餘地がないのである。

要するに恒常的課題としての民族國家主義教育は、生起としての民族國家的同化作用を、恒常的に自覺せしめ、自覺に伴つてそれに洗錬と統制とを加へたものであつて、それによつて民族國家の成員は、單に現實の民族國家の淸濁明暗のあらゆる特色に同化順應するのではなく、暗濁の方面を拭ひ去り淸明なる部面のみに順應同化し、進んでは現實以上に着々淸明なる民族國家を創造する樣に促されるのである。民族國家が永遠の進步向上を念願するものである

以上は、恒常的課題としての民族國家主義教育は、この念願への奉仕貢獻の故に、不拔の存在理由を有する。

これを國語科に就て見るに教則の示す所によれば「國語ハ普通ノ言語日常須知ノ文字文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智德ヲ啓發スルヲ以テ要旨トス」るのであるが、この場合に「普通ノ言語日常須知ノ文字文章」とは言ふまでもなく國語の基本的標準的なる部面であり、「智德ヲ啓發スル」ことも、國語を以て表現せられた體驗・對象を兒童に理解せしめ創造せしめることの外にあり得ない。故に例へば「讀本ノ文章ハ平易ニシテ國語ノ模範ト爲リ且兒童ノ心情ヲ快活純正ナラシムルモノナルヲ要シ其ノ材料ハ修身歴史地理理科其ノ他生活ニ必須ナル事項ニ取リ趣味ニ富ムモノタルヘシ」と規定せられてゐる。そこでは民族國家的精神を陶冶すべきことは特記せられてないけれども、事實上國語科の素材には修身科や國史科と同一趣旨を有するものが多く、而もこれ等は國語教材となることによつて一層敷衍せられ力附けられてゐる觀がある。然しながら國語科はその素材の如何に拘らず、寧ろ國語そのものが民族國家の本質的要素であることによつて、すべての國語教材が民族國家主義教育の主要使命を果してゐるものと見なければならぬ。自然や人生のあらゆる素材が模範的な國語によつて表現せられ、それを通して修得せられると共に、また自らの體驗を國語によつて表現する能力を修練することは、その事自身がまさに民族國家主義教育の一大部面である。吾々は日本人なるが故に日本語を學ぶといふよりも、寧ろ日本語を學ぶことによつて日本人となるのである。生起としての教育層に於ては、國語を無意識的に修得することが民族國家への同化順應の主要方面であつたが、課題としての教育層に於ては、特に洗錬され醇化された國語を學習させることは、意圖的・具案的民族國家教育の就中重要なる部面である。國語こそは民族國家の所産であると共に翻つて民族國家の育成者である。それは國民精神を盛る器であるよりも國民精神そのものを構成する有機的部分である。國民精神は他の言語と共に國語によつても表現

し得るといふ如きものではなくて、苟も言語に表現する場合にはただ國語によつてのみ眞に精細に如實に表現し得る所のものである。恒常的課題としての民族國家主義教育は斯くして國語教育に恒常的課題を賦與する。

非常的課題としての民族國家主義教育と國語教育　恒常的課題は、凡そ恒常的刺戟の一切が意識の順應性によつて鈍らされ消失させられる傾向のある如く、何時の間にかその本來の重要性を意識せられざるに至るものである。故にそれが再び意識の上層に明かに浮び出るためには、異常の强刺戟を必要とする。この異常の强刺戟によつて再認識せられた民族國家主義教育が卽ち非常的課題としての民族國家主義教育である。それは課題としての教育層に最も鮮明な形態を取つて現れて來る。

然らば斯かる最上層の民族國家主義教育を惹起すべき異常の强刺戟とは何であるか。それは民族國家本來の特徴たる對內的團結と對外的獨立とを危機に曝す所の事態である。換言すれば民族國家は民族本來の自然的並びに文化的結帶によつて緊密に一元的に融合し、更に法的秩序によつて鞏固なる國家を形成してゐるのであるが、これに對して階級的對立や黨派的爭鬪や思想の混亂や、利己的・享樂的傾向の增長等によつて、民族國家の團結統制が紊れて來る時に、人々は今更に民族國家本來の面目に歸らんことを求めて、こゝに課題としての民族國家主義教育を再認識するに至る。他方また民族國家はその國家の國家的個性を發揮しつゝ存續發展すべきことを本來の根本的要求としてゐるのに對して、外部の干涉壓迫の故にこの要求が遂げられざる時、奮然起つて自らの存立と對外的抵抗とを强調し、こゝに民族國家主義教育は非常時的課題に取上げられるのである。

かくの如き內外兩面の危機は事實上多くは相結合して生ずる。外來の危機が對內的團結統制を要求せしめ、內部的危機が對外的危機を誘致しまた痛感せしめる。かくして內を固めて外に當り、外に備へて內を固めるといふ要求が非

常時的課題の定型である。それは實に民族國家本來の要求の正當防衞的發現である限りに於て正當であり、まさにこの點に非常時的課題としての民族國家主義教育の根據も存するのである。

國語教育が民族國家の存立と根源的に結合してゐる限り、民族國家意識の高調と共に國語教育の課題が再認識せられるのは當然である。西洋教育史に就てこれを見れば、十五六世紀の歐洲各國は文藝復興運動の結果として人文主義教育に支配せられ、超國家的古典語たる羅甸語・希臘語等の壓倒的勢力下に置かれたのであるが、やがて宗教改革とそれに續く久しき宗教戰爭に惱まされた結果、十七世紀頃から各國が漸く自國の歷史と國情とを自覺し、宗教も政治も一般文化も、國家の特性に應じて個性化せらるべきことを要求するに至つた。この大勢は各國に母國語尊重の氣運を生ぜしめ、聖書の母國語譯といふ注目すべき事象を代表として、教育もまた從來の古典語の壓倒的勢力から解放せられ、少くとも古典語とともに、若くはそれに先立つて、母國語を敎授するといふ新運動を釀成するに至つた。ラトケ、コメニウス、ロック等の教育改革論者が、共に母國語の尊重を提唱してゐるのはこの情勢を反映してゐるのである。またフィヒテが危機の獨逸に更生の意氣を鼓舞するに當り、獨逸民族の誇りと結合して、獨逸語の優越性を力說し、國語教育を高調したことも周知の如くである。近世日本の國學運動が、國民的自覺に裏付けられてゐたことは言ふまでもなく、最近の非常時的國家意識が、外國語の偏重を警めて國語尊重論に拍車を加へつゝあることも、また眼前の事實である。

非常時的民族國家主義教育は、既述の如く、恒常的なるそれの惰勢的鈍感さを刺戟して、その課題を再認識せしめるものであるが、併しその效果は、單に從來の恒常的民族國家主義教育の復活に止まらずして、その上に新なる契機を加へ、より高く昂揚されたる民族國家主義教育を恒常化せしめることに、眞實の永遠の效果を遺す。すべて新教育

思潮は、それが關係する教育領域を開拓し昂揚してこれを恒常化せしめるものであつて、各種の新教育思潮が次々と唱道せられることによつて、教育の全領域が漸次に向上せしめられるのである。非常時的意識を以て高調せられる國語教育も、やがて恒常化せられることによつて、結局は本來國語教育の具ふべき民族國家的自覺を從來のそれよりも一段高き水準に於て不斷に保持することゝなるのである。〔民族國家主義教育を基調とする國語教育の課題は、必然に外國語教育や鄕土教育(方言教育)の問題と交渉して來るけれども、本講はそれ等に觸れる餘裕がないから一切省略する。これに就ては拙著『辨證的教育學』に於ける「民族國家と陶冶理想」その他の部分を參照せられ度い。〕

第二篇　國語教育の方法

一　表現學と綴方・話方の教育

國語教育の課題から方法論に移るに當つて、便宜上先づ言語表現學(文章表現學を含む)を基礎とする綴方及び話方の教育方法を論述したい。表現學の理論的部面は、別講「解釋學序説」中の文章表現論に於て詳述したから、こゝにはそれとの重複を避けて、專ら實踐領域を考察し、唯それの出發點として必要な限りに於て理論的部面の要約を記すに止める。

體驗と取材の指導　體驗の表現を指導することは國語教育の重要課題であるが、これを擔當する方法的領域は、話方及び綴方の教育である。この場合に先づ表現の素材となるべき體驗を如何にして形成せしむべきかといふことが問題となる。これが卽ち取材の指導である。

扨て體驗は既述の如く對象との相關に於て成立するが故に、體驗を素材とするといふことは同時にその接觸した對象を素材とすることである。綴方・話方の素材を子弟の生活に取るといふことは、卽ち子弟の體驗から題材を取ることであり、それは子弟の觸れた對象—而も子弟の體驗に內在化し意味づけられたる對象—を題材とすることである。子弟の體驗に於て意味づけられない對象は「外面的」な對象であつて未だ眞の體驗內容ではない。體驗化されることは卽ち內面化されることであり、それは自我の向ふ理解によつて意味づけられ、自我の情調を移入せられることによつて趣を添へられることである。千葉春雄氏の說かれてゐるやうに「素材を心に生かすこと」、平凡な日常的な事象でもそれを「心に觸れさせる」ことによつて題材化する用意、これが表現過程の出發點の必須條件である。唯この心への生かし方・觸れさせ方の深淺によつて體驗の深淺があり、そこに表現の素材の優劣が生ずる。常に表現の素材を豐かに所有すること、而も優れた素材を所有することは、表現の出發點として甚だ望しいことであるが、それは畢竟體驗の豐饒化と深化とに俟つ外はない。從つて表現指導の立場からすれば、體驗の豐饒化と深化との指導が第一の要件となる。飯田恒作氏が「取材」の指導として「多方面の取材の暗示」又は「生活の多方的な題材化」を各學年を通じて力說せられてゐるのは、卽ち表現の立場から體驗の豐饒化を重視せられたものである。而も飯田氏はその多方面の題材が兒童の發達と共に次第に質的に向上することを述べられ、それに應じて取材の指導の要點を指摘して居られる。それによれば低學年に於ては體驗の單なる想起が取材の方法であるが、そこでも短い體驗範圍から漸次に長い體驗範圍の題材化が行はれて短篇から長篇(又は連續作品)に進み、また初めは嬉しい樂しい生活が中心となるが、やがては悲しい苦しい生活も題材化せられるに至る。

中學年になると生活の面白味に對する意識が目覺め、平凡な體驗よりも味のある體驗を題材化し、特におかしかつ

たことや深く感動したことなどを選ぶやうになる。單調な日記の反復を嫌つて興味の多かつた期間の日記を好み、父母の代筆の如き實用向の手紙を嫌つて兒童の現實の對者に宛てた實際の手紙を好むのも要するに生活の味に關する意欲の高調を示すものである。この事はやがて「よい文題を運ぶ用意」の指導を必要ならしめるが故に、「題材集」ともいふべきノートを所持させて、常に文題とその要項とを備忘的に記させることが有効である。蓋し人は誰でも折に素晴しい閃きを內に生じて生活の味を見出しながら、それを追究もせず纒めもせずに空しく消え去らせることが多いからである。

尋常五・六學年になると、體驗の意味づけが益〻深くなり、事象の內面的意味を感得し表現するやうになる。こゝでは生活の味は單なる滑稽や珍奇などではなくて、內省的に捉へられた意味である。議論文や感想文に類する作品の生れるのも、かうした內省的傾向の反映に外ならない。この事は―總じて對象の意味は主觀の活動を反映するものであるが故に―やがて兒童の主觀が特定の個性的色彩を現はし初めることに照應する。發達心理學の立場から見ても、十二三歲頃は個性の萠芽の現はれ初める時期である。從つてこの頃になると、男兒の理知的傾向と女兒の感傷的傾向の如き性別の色彩だけでなく、各兒によつて夫々に異彩ある見方を示すやうになる。要するに主觀の表現が高調して對象の意味づけが深くなることは、體驗の深化として注意すべきことであり、指導の要點もこゝに求められねばならぬ。書簡文の指導の如きも書簡に關する(更に郵便に關する)外的方式や作法をば、それの內面的意味に結合して會得させることが必要である。要するに體驗の內省を助長し、そこにおのづから醞釀された意味―飯田氏の所謂「熟した題材」―を用意させることが望しいのである。

取材の指導は斯くの如き體驗の深化・豐饒化の自然的過程を基礎として行はれるのであるが、併しそれは子弟の體

驗の自然の發達に放任するのではなく、これを指導しなければならぬ。そしてこの指導は一つには子弟の作品若くは名家の作品に就て―また子弟や名家の話方に就て―その取材の深淺や廣狹を理解させることによつて行はれる。千葉氏が取材の指導過程として、先づ子弟をして文に觸れさせ、その文の作者に觸れさせ、その作者の觸れた材に觸れさせ、そこに感得せる興趣を以て子弟自らの材に觸れさせる途を指示せられたのはこの趣旨に外ならない。

體驗の深化・豐饒化の指導として第二には事象に對する精密な且つ計畫的な考察を遂げさせることが必要である。所謂「調べる綴方」の功績を私はこの位置に於て承認したいと思ふ。それは事象の考察及び記述の方法に科學的・理知的部面―從來の文藝的綴方教育論が閑却した部面―を新に開拓したことや、鄕土教育の實踐を綴方の立場から具體化したことや、新しき自覺に立てる課題主義を樹立したことなど、各方面の功績をあげ得るであらうが、就中重要なる點は、體驗をば―敢て科學的方面に限らず、また鄕土にのみ局限せず―すべての方向に亙つて、深く細かく而も積極的・能動的・計畫的に獲得せんとする態度の養成である。體驗は生命の存在に卽しておのづから成立するものではあるが、併し望ましい體驗―表現價値の多い深刻豐饒な體驗―は拱手して待つべきではなく、進んで勞得すべきであつて、こゝに「調べる綴方」の根本的意義が存するのである。

以上主として綴方指導に就て述べたことは、苟も取材に關する限り、話方に就てもそのまゝに適用せられる。常に體驗の深化と豐饒化とを心掛け、事象の精密な觀察とその意味づけとに努力することは、話方の工夫に於ても第一の要件に相違ないのである。

構想と腹案の指導　體驗內容を表現するに當つて、それが同時に他人への傳達意圖を以て行はれる限り、そこには體驗を、他人によりよく理解され得べき形態に構成する必要が生ずる。卽ち自己を、より鮮明に表現し、相手に、よ

り的確なる理會を得しめるために、約言すれば表現・傳達の目的を、より効果的に達成するために、先づ體驗內容を洗錬し整頓し乃至は變形せしめねばならぬ。これが心の中に於て、所謂「腹案」として行はれるところの「構想」の作用である。この操作自身は未だ外的表現ではないが、それへの前階であり、それを豫定しての內面的準備である。體驗はこの構想によつて、形を整へ姿を變へ乃至は成長發展する。さきに體驗の表現が同時に體驗の形成に役立つと言つた事實も、就中この構想・腹案作用に於て顯著に現れるのであ。

私は別講「解釋學序說」に於て、構想の諸方向—文藝上の諸々の主義・傾向—を略述し、また想內容の線條化及び分節化—記述・發表の順序、段落の豫定—に就て述べた。故に今はこれ等の再說を省いて、直ちに實踐の問題に移らうと思ふ。

綴方及び話方教育の實踐に於ては構想は所謂「腹案」として指導せられる。既に「取材」が外的事象の內面化・體驗化である以上は、そこに體驗構造として意味ある統一が具つてゐるのであるが、併しこの統一形態は未だそのまゝ文の形態・話の形態ではない。文や話の形態となるためには、體驗の意味をより明確有效に表現すべき表現上の形態が考案せられねばならず、そこに構想の諸形態の何れかゞ—當人の自覺の有無に拘らず、表現の意圖に內具して—採擇せられ、また原體驗及び想化されたる想內容の立體的形態を線條的・分節的に立案すること—記述の順序・段落を豫定すること—が行はれねばならぬ。かうした仕事が所謂「腹案」の固有領域である。故に「取材」が既に事象を「まとまり」あるものとして心に生かすからと言つても、それは「腹案」の無用を說明することにはならない。尤も腹案にも程度があつて、次に述べる如く或る時期には殆んど無用の觀を呈することがあり、また腹案は必ずしも記述・發表に先立つてすべてを完了するものでなく、寧ろ記述・發表に伴つて行はれることが多いといふ點も見逃してはならない。唯本

講は體驗の表現過程に於ける構想・腹案の任務を明示するため殊更に一節を設けて特記したまでである。

扨て腹案の指導をば私は主として飯田恒作氏の所說に從ひ、兒童の發達過程に卽して次の如くに考へてゐる。低學年兒童にあつては特に腹案と見らるべき作用は行はれず、彼等は唯體驗を得た順序に從つてそれを記述しようとする。飯田氏の言葉を藉りるならば、そこでは「經驗の順序」であり、而もこの記述の順序が中心となつて次第に腹案の發達が見られるのである。從つて低學年兒童の綴方は强ひて腹案の指導をする必要はない。これを敢てすれば兒童の創作意識は萎縮するか又は不自然な技巧によつて偏曲し、却て體驗の眞實の表現といふ構想の本旨を裏切ることになるであらう。故に低學年兒童に對しては專ら「自由な心持で綴るやうに」、「思ふまゝを綴らせて想を伸ばすように」指導することが必要である。尋常三年頃からは單に經驗の想起をそのまゝ記述するのでなくて、「現はし方に目覺め」「現はし方に變化を求めようとする」。こゝに初めて構想・腹案の指導が可能となる。飯田氏はこの見地から、體驗內容の整理として記述事項の目次を先づ作らせることを腹案指導の初步段階とせられてゐる。特に運動會・遠足・僕の家等の題材で相當の長文を綴らせることに結合して、その記述を有意的に整理させるために目次を作らせることが有效である。更にかうした長篇的素材の中から、特に或部分だけ―例へば博覽會見物の體驗の中から特に餘興のことだけ―を取つてそれを精敍させることによつて、全體と部分との關係を意識せしめることも必要である。それは體驗素材に就て特定の焦點を捉へさせることであつて、構想の第一條件を充たすことになるのである。その他對話の挿入なども表現に變化を求めることの一つとして注意すべきであり、それの指導も表現の單純化と硬化とを防ぐために有效である。更に尋常四年頃になると「文の起しと結び」とに苦心し、全體に於ける部分の描寫も一層進み、それに關聯して精敍と略敍との意識的按配も行はれる。また話される言葉をそのまゝに用ひる敬體表現法

から、文の言葉を用ひる常體表現法に進み、而も兩者の未熟な混用から却て兩者の特徴を意識する機縁も生ずる。文の筋に注意することゝ味を尊重することゝに就ても、兒童によつてその特徴を表はして來る。故に中學年兒童の腹案に於ては以上の諸點が指導の目標とせらるべきである。

尋常五年頃になると體驗素材の意味づけが深くなり、事象を内面的に描寫することが行はれ得る。事象そのものゝ客觀的記述だけでなくそれに對する主觀の動きが表現せられ初める。特に女兒の如きはこの點に關して浪曼的な、また感傷的な傾向すら示して來る。これまでの構想の基調が寫實主義であつたのに對して、今や浪曼主義的傾向が現はれ初めたとも見られ得るであらう。またこの頃になると記述内容に輕重をつけ重視する項目を豫定することが行はれる。例へば「徒歩競爭」の内容の中で、「スタートの光景と心持」を第一に重視し、「一回目、二回目及び決勝點」のことは輕く扱ふといふ計畫の如きがその例である。千葉春雄氏が從來の所謂「腹案」の大部分を無用として排斥せられた後に、「材をたえず心におもつてみる」ことによつて「材の濃淡厚薄」をつけさせることを、必要な腹案の殆んど唯一の場合として主張せられたのは、この點に該當するであらう。かうなれば想内容の整理按配が立體的になつて構想の趣旨を一層よく現はすことになる。更に想の中心を求める傾向も現はれて來るが、併しこゝでは無理に見出した中心でなく、自然に具つた中心がよいのであるから、故意の指導は避くべきであらう。元來構想には中心が必須條件であつてそれなしには體驗内容の限定も輕重精略の按配も不可能なわけであるが、この事は意識的に中心を明かにするといふよりも寧ろ上述の樣な諸々の構想的作用の中におのづから中心が含まれてゐると見るべきである。これは體驗に於ける理念の在り方として、別に述べた所であり(「解釋學序說」參照)、また文に於ける主題の在り方として後にも述べるであらう。尋常六年頃になると上述の諸點が益々助長せられて、「伊勢參宮記」とか「小學時代の思ひ出」とか「ある少

女の行方」とかの長篇に即して記述事項の整理、起首と結尾の工夫、精略の按配、想の輕重等が努力せられる外に、文の中心即ち主題を意識し、文題とそれとの適合も求められ、その主題に對する直接内容と共に間接内容—飯田氏の所謂主意に對する客意—の描寫の必要も指導によつて納得せしめ得るに至る。そして「文のまとまり」といふことも主題の自覺と共に意圖せられて、構想の要件が、幼稚ながらも殆んどその全貌を示すに至るのである。尤もかうして構想意識が進んで來ることは反面に於て文に對する敏感さと批判力とを伴ふのであるから、そこに自己省察から臆病さが生れ、「現はし方の行詰り」を來し易い。故にこゝでは體驗素材の見方の多方的指導と共に表現方法の多方的指導が必要であり、參考文の暗示や文話によつてこの指導を行はねばならない。

尙構想の諸形態—文藝上の諸々の主義—は、兒童・生徒の構想作用にそのまゝ明瞭な形で表はれることは少く、また表はさせる必要もない。併し彼等の構想の特色を捉へる場合にこれ等諸形態の何れか若くは若干の組合された形態を視點として眺めることは有效である。そしてまた子弟に文例を示し文話を行ふ場合にも敎師が構想の諸形態を念頭に置いて文例を選擇し解說の要點を定めることも有益であらう。

以上は主として綴方に於ける腹案の指導であるが、話方に就ても腹案に關する限りは、全く同樣の考察が適用せられる。唯話方は綴方に比べて、一層直接に相手の狀態—その程度・期待、その場の空氣等—を前提として腹案が練られるといふ點が異なるのみであつて本質的の相違は見出されないのである。

發表・記述の指導　體驗とその想化作用とを基礎として、話方・綴方に於ける取材と腹案とを考察して來た私は、今や斯くして内に形成せられた想の外的表現を問題としなければならぬ。想內容を生きた言語によつて發表する談話と、文字を以て記述する文章とに於て、表現の操作に異なる趣を呈する方面がないではない。例へば談話に於ては現

實の相手─反問もし主張もする所の聽手─に對する關係からその表現の態度・方法が刻々と變轉して行くが、文章に於ては當初に大體豫想された讀者を考へて、同一の態度・方法で敍述を全うすることが出來るであらう。プラトンはそれ故に書かれた文字よりも、語られる言葉の方が、思想表現の手段として勝れてゐることを力說した。彼によれば書かれた文字は「映像」であるが、言葉は「生けるもの、魂を有するもの」である。文字に向つてその意味を問うても「それは常に同一の事しか示さない」。文字は相手の區別なく人から人へ渡され、そして誤解されたり、不當に攻撃されたりしても、自ら自己を辯護し主張することが出來ずして、常にその書き主を助けに呼ばねばならぬ。然るに言葉は相手の如何に應じて語るべく語り默すべく默し、自己を辯護することも出來るのである。以上はプラトンの說であるが、併し談話も會話から講演に、更にラヂオ講演にと進めて考へると漸次に文章表現へ近づき、文章もまた手紙の交換とか論戰とかの場合には談話表現に近づくが故に、兩者の間に本質的なる差別を捉へることは困難である。寧ろ言葉と文字とは同一表現を聽覺に訴へるのと視覺に訴へるのとの相違があるだけで、本質的には同一と見て差支ないであらう。元來言語を組成する要素は、その發音としての「音聲表象」と、その書き方としての「文字表象」と、その內容としての「意義表象」との三つであるから、言語を完全に用ひる場合にはこの三方面が當然把握せられ驅使せられねばならぬ。卽ち假令默して書く場合にもその發音が聯想されて居り、また發音して語る場合にも必要あらば文字に表はし得るだけの力を具へてゐることが必要である。この前提に立つて、私は以下に「語」をば語られた語と共に書かれた語の意味に用ひ、「文」をもまた斯くの如き語の結合體と見て行く。かくしてこゝには文字による言語表現をも含めて論じてゐるのである。

言語表現と綴方教育　想の表現が語の使用並びにその文字表現に制約せられることは、やがて綴方敎育の實踐に於

ける記述の指導を必要ならしめる。既述の如く、言語表現に於ては、その用ひる言語の音聲表象と意義表象と文字表象とが共に知られてゐることを理想とする。意義を理會せぬ語を用ひたり、正しい書き方を知らぬ語を用ひたり、讀み方を知らずして形だけを知つてゐる文字を用ひたりすることは何れも變則である。故に一般は表現手段としての語句及び文字は既によく理會され修得されてゐて自由に驅使せられることが要件である。用語の理會及び文字の書き方そのものが多くの骨折を招く樣では讀方乃至書方の指導が主となつて綴方の獨自性は失はれる。故に別言すれば綴方では兒童に取つて容易な用語及び書字を前提とする。例へば片假名を主とする尋一兒童に平假名で綴らせるが如きは不當であり、また生硬な未知半解の語句を力めて使用させるが如きことは避けねばならぬ。方言もそれによつて事象の地方色や人物の個性などを描かうとする自覺の下に使用せられるのは結構であるが、この自覺なくして標準語と不用意に混同されることは漸次に除去せらるべきである。

然しながら上述の如き要件は理想的言語表現に就ての要件であつて、兒童・生徒の發達程度により、必ずしもこれ等は完全に充たされ得ない。或る發達段階にあつては、書き方を知らぬ語句(即ち文字表象を有たぬ語句)を唯その發音(即ち音聲表象)に從つて使用し、そのために當字や誤字や不當の假名遣を用ひて、而もその意義はよく自己の想に結合してゐる場合がある。かうした場合には、綴方としての成績は形式上幾多の缺陷を具へてゐるであらうが、若し話方であつたなら、それ等の缺陷は現れずに濟むであらう。この事情は一方では綴方を離れて話方が獨立自存し得べき根據であると共に、他方では綴方の記述指導の或段階に於ける寛大な態度を要求する根據でもある。即ち讀方に於ける既習範圍の外にある用語・用字に關しては、綴方に於ては寧ろ寛大に取扱はねばならぬ。詳言すれば、記述前には餘りに形式的制約を要求せず、唯記述中必要ある毎に子弟からの質問に應ずる程度に止め、記述後には誤謬や不當

箇所の修正を叱責なしに行ひ、かくして徐々に形式方面の的確さを養ふことが必要である。假名遣や句讀點・引用符號・括弧・疑問符號・感嘆符號等の用法も學年の向上と共に徐々に指導し、段落の切り方その他一般的な記述の約束も形式的制約として上の諸項に準じ兒童の發達に適應して指導すべきである。要するに記述の指導に關しては內容主義・形式主義の何れにも偏することなく、兩者の綜合を目ざすべきである。

上に私は記述中子弟の必要に應じて質問に答へることを一言したが、このことは實は記述指導が教師の拱手傍觀的な消極的任務であることを意味するのではなく、却てまさにこの點に記述の本質的操作を指導すべき暗示が含まれてゐる。記述こそは實に文章表現過程中の最頂點であり、表現の苦心と愉悅とを最も如實に體驗する段階である。子弟はこゝでは一言一句を筆に托する直前毎に、心の中に、また口の中に、候補者的なる若干の語句を想起し口誦して、それ等の中から自己の想を托するに最適の語句を選定し記述する。即ち想の內容たる理念と事象と情調とを最も適切に表現し得べき語句がそこに探求せられ、それを見出し得るまでの慘憺たる苦惱とそれを見出し得たときの會心の愉悅とを交々味ひつゝ記述は進められるのである。千葉春雄氏が記述の本質的領域として力說せられた「內述」とはまさにこの仕事である。この境地は表現者が最も純粹に自己を統一し、最も眞劍に自己に生き、自己の想をば自己の言葉自己の文字に盛らんとして苦鬪する境地であつて、この限りに於ては最も主觀的なる、他人の侵入を許さざる絕對境である。然るにそこに用ひられる言葉・文字は、既述の如く特定の言語集團に於ける客觀的・一般的規約であるが故に、それを無視して亂用・誤用することは良心の許さざる所であり、その限りに於て客觀性が要求せられる。言語表現に於ける主觀性と客觀性との對立とはまさにこの謂であり、それ故にまた記述の苦惱とは、この主客兩極の止揚綜合の努力であり、記述の愉悅とは求め得たる止揚綜合の喜びに外ならない。故に記述指導の本質的任務は、子弟をし

て上述の如き想內想と表現形式との辨證的止揚を常に求めしめるように促すことゝ、そこに當然生じ來るべき苦惱の訴へに對して適切なる應答を與へることゝである。

更に記述の指導は推敲の指導と相俟つて一層確實に行はれる。推敲は一先づ記述された結果によつて想內容と表現形式との綜合の成否―自己の想が的確明瞭に表現されたか否か―を吟味し、よりよき綜合を求めて形式を修正するのであるが、その反面にはまた想內容そのものゝ改造・再構成も促される。蓋し想はそれを文に表現して見て初めてその眞相をあらはにし、その當否精粗も批判せられ得るからである。すぐれた作家に見られるやうに、慘憺たる推敲の苦心は同時に想そのものゝ啓培修補の努力である。而も推敲とは必ずしも全文の記述が終つてからの推敲ではなく、寧ろ記述の進行過程に於て內述と記述とを繰返しつゝ、一言一句の記述を吟味し訂正して行く意味の推敲が一層根本的である。私が推敲段階を獨立せしめずに記述段階の中に含ませたのはこの故である。

二　解釋學と讀方・聽方の敎育

1. 文及び話の構造・性格と讀方・聽方の敎材

體驗が想化せられ、想が記述・發表せられたものが、文及び話である。然るにこの文及び話が他人によつて構成され、それを自分は讀み聽いて理解する立場に立てば、そこには讀方・聽方の領域が展開する。讀方・聽方の敎育より見れば文及び話はその敎材である。而して讀方・聽方敎育の方法論はその敎材論を前提とするが故に、私はこゝに先づ文及び話の構造・性格を問題とせねばならぬ。この場合にも構造・性格に關する限りは、文も話も同一である。從つて私の論述が主として文に關するものであつても、それは同時に話に關しても適用せられるものと解せられねばな

らぬ。

文と話の構造と教材　別講『解釋學序說』に詳述した所によれば文の構造は結局文にまで表現された所の想の構造である。卽ち想が語と文法といふ形式によつて規定せられたところの―逆に言へば想が語の一般的意味を具體化して適所に定位せしめ、文法の一般的規範を自由に驅使して文體をなさしめ、斯くして成立した所のもの―が文の構造である。故に文の構造を見るためには、その內容たる想の構成契機に卽して、文に含まれる事象と理念と情調との三方面を捉へると共に、これ等の契機が文の形式に於て如何に表現されてゐるかを見なければならぬ。而も內容と形式との一如の姿こそ文の構造であるが故に、一言一句、その他あらゆる表現形式に卽して、想內容たる事象と理念と情調とを捉へることが文の構造觀の視點である。

更に文は既述の如くその內容をその形式に盛るに當つて線條的・分節的序列を取つて成立するものであるが故に、上述の視點は同時に文の線條的・分節的構造を辿つて―卽ち文の順序・段階を辿つて―進められねばならぬ。私は今かうした視點を守りつゝ文の構造觀をば國語教材に例を取つて述べて見よう。

文の構造を事象と主題と情調との全一的結合に見出し、それを表現形式に卽して捉へることは、教育の實踐領域に於て教材研究の重要なる觀點となる。私は今『平家物語』を例としてその構造觀を極めて概略に述べよう。先づこの一篇の含む事象は雄大悲壯なる戰亂や可憐優雅なる戀愛などである。戰記は淸盛を主人公として重盛・賴朝・義仲・義經等を副次的人物とする平家二十年間の榮枯盛衰の跡であり、戀物語は小督局・祇王・祇女・佛御前・横笛・千手前等の女性をめぐる涙ぐましき場景である。その他複雜多樣の事象が戰や戀に關聯して平家興亡の目まぐるしき足跡を錄してゐる。けれどもかうした雜多の事象は全篇を貫く主題に統一せられて鮮明に意味づけられてゐる。その主題と

は、戰にあらず戀にあらずして、人生の無常觀である。雄壯殺伐なる爭鬪も纖細優雅なる戀愛も、その歸する所は驕れる者の衰亡であり、榮えたる花の凋落である。この世の生の如何に果敢なくして來世の往生のみが如何に願はしくあるか、この佛者的人生觀を強く讀者の胸に刻みつけんとするのが作者の念願であり、全篇の理想である。全篇に漂ふ情調もそれ故にこの點から味得せられる。この物語の文體・句調は和漢混淆文の强さと、平安時代以來の假名文脈から來る優しさとを織交ぜて、勇渾と華麗とを兼ね具へてゐるのであるが、その勇渾の裏には、いつでも勇渾であればあるだけそれだけ深刻なる沒落の悲哀をこめて居り、その華麗の蔭には華麗なるだけに一層堪へ難き凋落の悲哀を訴へてゐる。斯くして『平家物語』の一篇はその冐頭の名文「祇園精舍の鐘の聲、諸行無常の響きあり。沙羅雙樹の花の色、盛者必衰の理を現はす。驕れる者久しからず、たゞ春の夜の夢の如し。猛き者も遂には亡びぬ、偏に風の前の塵に同じ」といふ書出しから、最後の灌頂の卷に、建禮門院が白河法皇への物語に、その身の經過せる一生を六道に譬へ給へりといふ結末に至るまで、その主題は佛敎的無常觀を以て一貫し、それが一切の事象を統一し意味づけまたそれに適しき情調を湛へて、こゝに渾然たる構造を成してゐるのである。

次に尋常小學國語讀本卷七の『マリーのきてん』を例として、今少しく詳細に構造的敎材觀を述べて見よう。この敎材は八波則吉氏によれば歐洲大戰に際して英國で愛國心を喚起するために『少年愛國者讀本』四册が刊行されたその中から抜いたものである。原文ではこの前と後とに謂はばプロロゴス(序幕)とエピロゴス(結び)とがあるのであるが、併し敎材として拔取られ且改作された部分はそれ自身纏まつた全體を成し、それ自身の中に必要且十分なる段落を具へてゐるものとして取扱はねばならぬ。この點に於て原作の構造などを穿鑿し、それによつて、所與の敎材の解釋を規定するが如きことは、少くとも小學讀本の敎材の實際的取扱に對しては無理な、不當な要求である。實地敎授者と

しては唯與へられた限りの教材をそれ自體として素直に取扱つて行けばよい。
右の態度でこの教材の主題を求めるならばそれは文題の示す如く「マリーのきてん」である。文題が何時でも主題を示すといふのではないが、こゝでは偶然にも「きてん」が主題となつてゐる。こゝで「きてん」とは、詭計(trick)ではなくて、機智(wit)である。惡賢い計略ではなくて、至純な眞劍な態度から期せずして生れ出た素晴しい思ひ付である。それが如何にも當意卽妙で圖に當つてゐる所にユーモアが溢れてゐる。同時にこのユーモアの奥には微かに一脈の神祕な力が潛み流れてゐる。機智の主人公自らの意識の底に、自らの力を超えて、より偉大なる力が働いてゐる。それが事件をば、當時者の意圖した方向に、而も意圖した程度を超えて、素晴しく展開させて行く。このユーモアと神祕との融合したものが「機智」の本質であり、それが全文の主題であり文脈である。
この教材の含む事象もそれ故に、ユーモアに屬する滑稽な材料と、神祕を暗示する不思議な材料とから成つてゐると見なければならぬ。その情調もまた上層に於ては、恐怖・不安・燥焦から結局は安心した笑ひに導かれて居り、その根柢に於ては微かながらも打消し難い神祕的な嚴肅さが隱されてゐる。
かくの如き構造を文の形式に卽して辿つて見よう。全文は一幕三場の喜劇を散文化したものとして三つの段落に分つことが出來る。第一段は開幕第一場の光景である。――あわたゞしくかけこんで來た者があります。見れば自國の兵士です。「かくして下さい。敵が追つかけて來ます」。マリーは何とかしてかくしてやりたいと思ひました。けれども貧しい木こり小屋で戸棚一つもありません。――これによつて登場人物が示される、自國の兵士とマリー。事件の性質も示される、戰爭。敵に追つかけられてゐる味方の兵士、生命がけの逃走、是非とも何處かへ隱れて身を守らねばならぬ事情。かうしてあはたゞしくかけ込んだ兵士に對する少女マリーの同情。どうかして隱してやりたいといふ

親切と焦慮。この二人の役者を配した舞臺裝置は、貧しい木こり小屋で戸棚一つもない所である。

讀者(こゝではこの劇的場面の觀客と考へた方が更によい)の意識に先づ映ずるのはあはたゞしくかけ込んだ自國の兵士である。兵士の息せき切つた言葉によつて一切の事情は想察せられる。どうかして隱してやりたいといふマリーの心持に讀者の心も共鳴する。何處へ隱さうかと焦つて舞臺中を見ても、戸棚一つない貧しい木こり小屋、勿論他に相談する人もゐない、父母も留守、祖母も居らない。こゝに初めて舞臺が觀客(讀者)の眼に入る。卽ちマリーの家の狀況のすべてが意識に上つて來る。初めに說明がましくあたりの光景や戰爭といふ背景やマリーの身分や家族の事などを書いて置かないで、いきなり慌たゞしい兵士の逃げ込みを記し、それからせりふと敍述とによつて、一切の事情や光景を彷彿させてゐる所にこの文の書き出しの巧妙さがある。

第二場は事件の進展を描きマリーのきてんを述べる。――こまつてゐますと「では水を一ぱい下さい」と兵士が云ひました。マリーが大急ぎでコツプに水を汲んで來ました。あまり急ぎましたので、水がいすの上にあつたおばあさんのづきんにこぼれました。「あゝ、さうだ。」と云つて、マリーはおばあさんのづきんを取つて、兵士の頭にかぶせました。「しばらく、うちのおばあさんにおなりなさい」。かう言つて、又大急ぎでおばあさんの着物を着せてやりました。肩かけや前だれまで。「向ふむきになつて、此のいすにかけていらつしやい。」「かうですか。」「あゝ、さうです。それからつんぼのまねをしてね。」―隱れ場所のない兵士。「では水を一ぱい」と、さき知れぬ生命ながらせめて當面の苦痛を一杯の水によつて和げようとするせつぱ詰つた場面である。大急ぎコツプに水を―、マリーの胸中と動作とが眼に見える。而もあまりに急いだためにこぼれた水―それがおばあさんのづきんにこぼれたとは―神祕を暗示する材料がこゝにある。この偶然の事件が、素晴しい思ひ付の刺戟であり、誘因であつた。それからマリーの頭とからだと

は、驚嘆すべき聰明さと敏活さとを以て働く。

　おばあさんが留守であつたことが今はもつけの幸である。「しばらくうちの おばあさんに おなり なさい」。頭巾と着物と、それから「肩かけや前だれまで」。この倒置法の而も文章を途中で切つた技巧。向ふむきになつていすにかけさせる工夫。「からですか。」「あゝさうです。それからつんぼのまねをしてね」。マリーも敏活であるが兵士も敏活である。會話だけの進行で説明の文句を挿む餘地のない急テムポ。この急テンポこそは全體の光景を特色づける最大の要件である。讀みの調子も、力の入れ方も氣息の切り方も、すべてこの光景に適して行はれねばならぬ。ともかくマリーのきてんによつて事は仕組まれた。これで第二場は濟んだ。この仕組が果して如何なる効果を生むか。それが第三場の内容である。――この時どや〳〵と四五人の敵兵がはいつて來ました。「おい娘、兵士が一人來たらう。」「いゝえ。」「たしかに來たはずだ。」と言つて敵はあちこち見まはしたが、おばあさんの肩に手をかけて、「これ、おばあさん、お前は知つてゐるだらう」。すると兵士のおばあさんが、「はい、よいお天氣でございます」。敵はどつと笑ひました。さうして、「こいつ、かなつんぼだな。」と云つて、みんな出て行つてしまひました。――登場人物は新に四五人の敵兵。場面は急にざわついて殺伐の氣が漲る。尋問は始まる。マリーは無雜作に否定する。尋問はおばあさんに移る。「これ、おばあさんお前は知つてゐるだらう」。形だけは、後姿だけは、完全におばあさんとして成功してゐる。兵士のおばあさん（おばあさんの兵士ではない）は「はい、よいお天氣でございます」と空とぼけた返事。これで内容も完全におばあさんに化け得た。敵がどつと笑ふほどに、かなつんぼ然たるおばあさんである。「こいつ、かなつんぼだな。」と言つてみんな出て行つてしまふ。マリーのきてんは完全に奏效した。然しそこには兵士のきてんが加擔してゐる。「つんぼのまね」はマリーの發案であるが、「はい、よいお天氣でございます」は兵士の創意工夫である。つんぼ

むしてかなつんぼたらしめたのは兵士の機智である。マリーの機智が兵士に反應を喚起して、二人の機智は同じ目的に向つて一如に働いたのである。こゝに神祕の力がある。人間の業にしてしかも人間以上の力に支へられ導かれてゐる。恐怖、不安、焦燥に昂奮し緊張し續けてゐた讀者の意識は、機智の成功によつてほつと安心する。輕い微笑が漂ひ出る。心の底に深い感激と何物かへの感謝とを潛ませながら――。

何物かへの感謝―と私は言つた。この謂はゞ餘韻に似た心持は、偶然にも、原文の構造によつて裏書せられる。八波氏は原文に就て次の如くに說いて居られる。

原文はまだ〱續きが長いのです。卽ち敵兵が去つたので、マリーと兵士のおばあさんが、ほつと一息つくかつかずに、又闖入したものがあります。それはマリーのおばあさんでした。おばあさんは買物をして歸つて來たのです。見ると自分の椅子に自分の着物を着たおばあさんが掛けて居ますので、おばあさんは喫驚しました。と、いきなりマリーが、眞のおばあさんに抱きついて、わつと一時に泣き出します。おばあさんは何が何だか分りません。ややあつて、マリーが先刻の出來事を語つて、「全く神樣のお蔭です」と言つて、又感涙に咽びます。眞のおばあさんも、兵士のおばあさんも、共に泣いて天の神樣に感謝の祈禱を捧げます。それから、兵士のおばあさんが着物を脫いで出かけようとしますと、「まだ危い」と言つて、マリーのおばあさんが止めます。「軍司令部への急使だから」と言つて兵士が出かけようとしますと、「では、斯うなさい」と言つて、今度はおばあさんの氣轉で、兵士は樵夫―マリーの父―の着物を着せて、おばあさんと樵夫とマリーの三人家族が、山の仕事場から歸るといつたやうな風を裝うてうまく敵の目を偸んで、目出たく味方の軍司令部へ到着するといふのが原文の梗概です。大家の筆と見えて、なか〱上手に書いてあります。

原文の構造は上の様であるとしても、しかし假にこのエピロゴスがないとしても、さきに述べた教材觀に變化はない。又このエピロゴスと異つた他の內容でも、さきに教材の精神と調和する限りは、兒童の想像によつて創作附加させるも一向差支ないであらう。

文と話の性格と教材　文及び話の構造は一般的には上述の如くに把握せられるけれども、個々の文及び話は夫々に獨自の構造を有する。卽ち一般的構造はその具體的顯現に於ては個別性格を示すものであつて、これが文及び話の個性的性格である。次にまた文及び話は、一面にはその作者・話者の生立ち・境遇・發表當時の心境等を反映してゐる點に於て心理的性格を有し、他面にはそれ等の個人的制約を離れて、文自體・話自體としての客觀的意味領域を形成する點に於て對象的性格を有する。更に斯かる諸々の性格が、文及び話の作り出された時代精神や社會性を反映する點に於て歷史的・社會的性格を有する。かうした性格の各々に就ては、別講『解釋學序說』の詳論に讓つて、私は唯教材觀に於てこれ等に關係する限りの事項を附說するに止めよう。

文及び話の個性的性格は、その分類の基礎となるのであるが、併し文及び話の分類そのものは教育の實踐に於て必ずしも重要でない。唯その個性の由つて來る所を認識しそれによつて文の觀方に一定の觀點を捉へることが、國語教育を方法的ならしめるために必要であることを注意すれば事足るであらう。それに就ては後に解釋の實踐過程に於て更に論及する積りである。

文及び話の心理的性格と對象的性格とに關しても後述の心理的解釋と對象的解釋との考察に於て詳述するであらうが、前述の『平家物語』の如き作者の不明なる古典作品が作品自體の指示する客觀的意義の故に、明瞭なる個性を有してゐるのは、對象的性格の好例である。またその無常觀の性格が武家興亡の戰亂に現世のはかなさを痛感した鎌倉時

代の有識階級の精神を反映してゐるのは、作品の歴史的・社會的性格の一例をも示してゐる。小學國語讀本の教材はその大部分が現代精神を以つて書かれてゐるが故に却て歴史的性格を意識させることが少いけれども、高等小學や中學校の國語教材には、作品の生れた時代と社會とを考慮しなければその性格を捉へ得ないものが少くない。この歴史的・社會的性格に就ても後に解釋方法の立場から再說するであらう。

2. 文及び話の解釋原理と讀方・聽方の指導原理

解釋學が問題とする解釋は、狹義には文字表現の理會のみを指すけれども、稍々廣くは—シュライエルマッヘルが特に力說した如く—生ける談話の理會をも含ませる。文章の理會は何遍でも同じ對象に向ひ、努力を重ねて、漸次に解釋を深め確かめることが出來るのに對して、談話の理會は唯一回ですべてを解釋せねばならぬために、その深さと正確さとに於て通常文章解釋に及ばないけれども、飜つてまた談話表現は一般に文章表現よりも平易な對象であり、且つ談話に伴ふ聲色や語調や表情や身振などの補助によつて理會を助けらることがあるから、それだけ解釋上有利な條件も具へてゐる。斯くしてこの兩者の理會は夫々の特徵を有つてゐるけれども、併しその本質に於ては異なる所なく、共に解釋の一般的原理に從つて解釋せられる。故に以下私が論述する解釋原理は、當面の對象としては文章を頭に置いてゐるのであるが、それは同時に、上述の條件を附けさへすれば、談話に對しても適用せられ、そこに讀方の指導原理と共に聽方の指導原理も併せ示されることゝなる。

語句法と文章法　『解釋學序說』は解釋方法上の原理として語句法と文章法との對立卽ち形式主義と內容主義との對立—更に部分主義と全體主義との對立—を論じ、結局この對立の辨證的止揚に眞の解釋原理を求めねばならぬことを論結した。私はこの問題を讀方指導—同時に聽方指導—の實踐に展開し、諸家の說を紹介しつゝ、次の如くに考察を

進めたいと思ふ。

形式主義と內容主義―語句法と文章法との對立―は、既に舊くから國語教育の領域に於て論議せられた問題の一つである。元來語句から文章へ、形式から內容へと關心が推移して行くことは、讀解方法の自然の歷史を示すものであつて、丸山林平氏はヒューイの所說を引用しつゝ、この事を指摘せられてゐる。「ヒューイは讀方指導の基礎的方法(Standard method)として、(1)アルファベティックメソッド(alphabetic method)、(2)フォニックメソッド(Phonic method)、(3)フォネティックメソッド(Phonetic method)、(4)ワードメソッド(Word method)、(5)センテンスメソッド(Sentence method)、(6)コムビネーションメソッド(Combination method)の六つの方法をあげて、これを歷史的に考察してゐる(Huey: The Psychology and Pedagogy of Reading)。これ等の各方法は、人類の文字・文章を讀む方法の自然の歷史を示すものであり、また或程度までは幼兒から兒童期に至るまでの讀方の方法を示すものである。卽ちギリシャやローマ時代に於ては、單に文字の名前を覺えるアルファベティックメソッドであり、中世の寺院では文字を音聲に還元するフォニックメソッドやフォネティックメソッドであり、漸く第十七世紀の半ばに至り、コメニウス(Comenius 1592―1670)の世界圖繪(Orbis Pictus)によつて、ワードメソッドが用ひられ、センテンスメソッドはコメニウスの方法に暗示を受けて漸く前世紀の末葉に至つて一般に行はれるやうになり、今日では以上の基礎的方法を組み合はせ、卽ちコムビネーションメソッドによつて限りなき方法が案出されてゐるのである。このことは、わが國にも大體に於てあてはまる。卽ち、たゞ「いろは」などの文字の名前だけを敎へた時代、單に漢文を音聲に還元するだけの素讀時代、語句の註釋だけを施した時代などは殆んど最近まで行はれてゐたのである。現在でも專門學校や大學などへ行くと、語句註釋だけの指導に預ることが出來るであらう。しかし、わが國でも小學校に於ては

既に早くから自然にセンテンスメソッドが行はれてゐた。しかも、それは、文法的手段によつて一つの切れ目となつた個文もしくは單文を指すのではなく、長篇の文に於て、センテンスメソッドの原理が適用されてゐたのである。從つて、センテンスメソッドは、垣内教授のいはれる如く、他の方法に對立するものではなくして、むしろ、その中に於て各種の方法が案出さるべきである。丸山氏はこの紹介的敍述に續いて、センテンスメソッドの實際とそれに對する氏自らの批評とを述べて居られるが、私は今それに觸れる必要はない。ともかくセンテンスメソッドが正しく行はれる所では他の諸方法との對立に於てではなくそれ等を含むものとして行はれるであらう。垣内松三氏が『國語の力』に於て蘆田惠之助氏の『讀み方教授』の中にある「冬景色」の指導例に卽してセンテンスメソッドを强調せられ、而もそれを「形象」の讀方教授の提唱と結合して說かれたといふ事は、當時既に讀方敎育の歸着すべき不動の目標を指示されたものと見られる。『國語の力』の序文に於て、「今後、部分的には改訂を加へることもあらうと思ふが、その根柢となつて居る精神は、どこまでも主張する考へである」と述べられた通り、垣内氏の形象理論及び國語教育論は、その後不斷の自己批判によつて痛ましきほどの精進躍進を示されてゐるが、而も文に卽して語句を棄てず、内容と形式とを「人格的生命の表現せられる作用の連續」として、一元的に見て行かれる根本態度には何等の變化もないのである。私が辨證的止揚の境地として憧れてゐるのもまさしくこれに外ならない。

同じく語句法と文章法との辨證的止揚を高調せられてゐる人に佐藤德市氏がある。氏によれば語を優位とする立場は明治時代の讀方教育の基調であり、文を優位とする立場は大正時代の讀方教育の基調であつた。そして佐藤氏に於ては語と文とは互に對立する多くの特徵によつて性格づけられる。卽ち「語の性格」は「(1)對象的・客觀的であり、(2)靜的・孤立的であり、(3)感性・悟性による現實存在であり、(4)非生命的であり、(5)形式的・符號的であり、

(6)部分的・要素的であり、(7)主體としての自我がなく、(8)思惟的方法によつてのみ把へることが出來、(9)關係の項である」のに「文の性格」はこれ等各項に對立して「(1)作用的・主體的であり、(2)動的・聯關的であり、(3)理性による本質存在であり、(4)生命的であり、(5)內容的・實體的であり、(6)全體的であり、(7)主體としての自我を有し、(8)本質直觀によつてのみ把へられ、(9)關係自體である」。氏はこの對立を前提として、昭和時代のあるべき讀方敎育は、語と文とを止揚せる眞の文章觀に立つべきことを立張して居られる。「文は語を契機とするにあらざれば、自己をあらはすことが出來ないし、語はまた文中の語となることによつて、はじめて自己を實在化することが出來る。このやうに兩者はお互に他者としながら、相寄つてゐるものである。この意味からして文章は文と語の對立的統一であるといふことが出來る。別に言へば文章は文と語との辨證法的統一體であるといふことが出來るわけである」。日本の讀方敎育史が果して明治・大正・昭和と年號の變遷と共に斯くの如く劃然と推移してゐるか否か、また語を優位とする立場が明治文化の全體的特徴と共に自然科學的基調に立ち、文を優位とする立場が大正時代の生命哲學的基調に立つてゐるとせられる佐藤氏の文化史的・精史史的見地乃至イデオロギー論は、果して異論なきを得るか否か等の點に於て、私はひそかに疑惑を抱いてゐるのであるが、ともかく過去の讀方敎育が、語句法と文章法との何れかに傾きつゝ推移して來たこと、そして語と文とは大體に於て氏の列擧せられた諸々の特徴を以て性格的に對立してゐること、それ故に眞の立場は兩者の辨證的止揚に求められねばならぬことに就ては、私も全幅の贊意を表する。私自身實は旣述の論旨を構成するに當つて佐藤氏の敎示によることが甚だ多かつたのである。

對象的解釋と心理的解釋　文及び話をば作者・話者から離してそれ自體の客觀的意味を理會せんとする對象的解釋と、それを作者・話者の生立ち・境遇・發表當時の心境等に關係せしめて、さうした方面から意味づけんとする心理

的解釋とに就ては、『解釋學序說』に論究した所である。今この對象的解釋と心理的解釋とが國語敎育の實踐に適用せられる場合を考へて見ると、先づ國語敎育―特に小學校のそれ―に於ては大部分對象的解釋が適用せられるべきである。卽ちそこでは現實の作者との關係が迆られる必要はなく、寧ろ文中に明示若くは豫想せられてゐる作者を想定すればよい場合と、全然作者を問はぬのが却つてよい場合とがある。詳言すればそこでは第一に文中に作者が明示されてゐてその作者の立場から全文を理會させた方がよい場合と、第二に明示されてゐないが當然豫想されにゐるが故にそれを想定させて解釋させるのがよい場合と、第三に作者の想定が全く不要である場合とがある。例へば小學國語讀本卷二に就て見れば、『ケンチヤン』に於ては「トシ子チヤン」が作者であり、『キシヤ』に於ては「正チヤン」が多分作者であらう。これ等は第一類として、明示された作者の立場から文を理會させるべきである。次に『山ノ上』では誰かしら、山の上に登つて眼下の田圃や向ふに續く海を見渡してゐる少年が作者であり、『ユキ』の作者は家の中で雪の日の珍しい情景を見てゐる子供であり、『カゲヱ』に於ては「ヲヂサン」にカゲヱをして見せて貰つてゐる穉なる子供が作者である。これ等は第二類として、當然想定される作者を想定させて文意を理會させるのがよいであらう。然るに『アシタハヱンソク』に於ては强ひて作者を想定させる必要はなく寧ろ文中の主人公なる「太郎サン」(それは決して作者ではあり得ない)の心境の推移を中心として全文を理會させるべきであり、『サルトカニ』や『花サカヂヂイ』に於ても作者の想定は無用である。これ等は卽ち第三類であつて、小學校の讀本敎材にはこの類が大部分を占めてゐる。この類の文は後述の如く批評の段階に於ては讀者自らが作者の立場に身を置いて文の構造を吟味しなければならないけれども、狹義の理會の段階に於ては、作者を問題とすることなく端的に文の內容自體に關係を集中すべきである。さうすれば當然作者の想が―想化された內容が―理會せられて解釋の目的は十分に果されるのである。

次に心理的解釋は文の想をば作者の原體驗に關係づけて理會しようとするのであるが、この場合に原體驗と想との關係は、その方向及び構造に於て、密接な近似から全くの反對に至るまで種々の關係があり得ることを注意しなければならぬ。例へば失戀の苦杯を嘗めた作者が悲愁をこめた失戀物語を書くこともあるが、同じ作者が同じ失戀の體驗を素材として夢の如くに甘美な戀の成就を描くこともあるであらう。また時代と社會とが作者を右へ右へと驅り立てる時、作者は逆にその想を左へ左へと發展させることもあるであらう。反對の方向ではなくとも、原體驗の種々なる加工・變容によつて想が構成せられることは、別に表現論に於て概說した所である。これ等の事態を考へる時、心理的解釋は原體驗と想との頗る多岐紛糾せる關係を辿つて行はれねばならぬことゝなり、それは甚だ困難な操作となつて來る。精神分析學の如きものが作品解釋に適用せられる領域もこゝに存するのである。

心理的解釋は作品の解釋に先立つて作者その人の精神を理會し、それに關係づけて作品を解釋するのであるから、それをなし得るのは作者と直接に交際してよく親熟してゐる人々、若くはさうした人々によつて著された作者の傳記を讀んだ人々に限られる。而も作者の傳記そのものが主たる資料を作者の作品に仰いだ場合には、心理的解釋は對象的解釋を前提としてゐることになり、從つて純粹の心理的解釋でないことになる。純粹の心理的解釋は作品に現れざる資料によつて作者の心理を捉へ、それによつて作品を解釋するものでなければならぬ。同一作者の他の作品を讀んで得たる作者の心理を當面の作品の解釋に適用するといふのは、實は作品自體から解釋する對象的解釋に歸着する。それは宛も一つの文に就て多くの分節の解釋から全文の解釋に及び、飜つて全文の解釋から分節の解釋に及ぶといふ操作を、同一作者の多くの作品とそれ等を綜合する全作品との關係に適用したものと見ることが出來る。斯くの如く本來は對象的解釋に基きながら一見する所、或は少くとも當面の作品に對する限りに於て、心理的解釋と見られ得べ

き方法は、日常の讀書並びに國語教育の實踐にあつては屢々行はれる。卽ち當面の作品を讀むに當つて、同じ作者の他の作品によつて得たる作者の心理を頭に浮べ、それに照して當面の作品の意味を特色づけて行くのである。高等小學や中等學校の國語讀本に於て、現實の作者が指摘せられてある場合に、例へば芭蕉の個性や生涯を他の芭蕉作品から得た理會によつて話して置いて、それから當面の芭蕉作品たる教材を解釋させる如き方法は、この意味の心理的解釋であつて、有效なまた必要な方法である。

更に小學校低學年の讀方教育―特にも卷一の最初にあるプレプリマ的教材の如き―に於ては、先づ繪畫や實物によつて或る想を兒童の腦裡に構成せしめ、然る後にその想の表現さるべき形式上の約束として教材の文を、宛も自らの想の表現なるが如くに、受取らせるといふ方法が至當に用ひられる。山內才治氏が「主として低學年讀方教育に於ける心理主義」として說かれた所はこの意味の心理的解釋の適用と見られるであらう。

客觀主義と主觀主義　文及び話の理會は、對象をそのまゝ主觀に摸寫するかの如き素朴的客觀主義によることも不可能であり、また主觀を對象に押付け若くは對象を主觀に引付けて解釋する所の獨斷的主觀主義も不當であつて、寧ろ主觀の範疇的追構成による解釋的構想作用の中に、客觀主義と主觀主義とを止揚綜合しなければならぬ。これもまた『解釋學序說』に詳述した所である。私は今これを讀方教育の實際に就て考察し、同時に聽方教育の實踐原理をもそこに含ませたいと思ふ。

國語教育の實踐領域に於ける主觀主義は蘆田惠之助氏の『讀み方教授』の中に提唱せられた「自己を讀む」說を以て代表とする。氏によれば「讀み方は自己を讀むものである。綴り方は自己を書くものである。聽き方は自己を聽くものであり、話し方は自己を語るものである。卽ち讀み方、綴り方、聽き方、話し方と作業は四つに分れてゐるが、自己

といふ見地からいへば、全く一つである。分るれば四となり、合すれば一となる」。氏はこの主觀主義をば讀方教授に關して更に理論的に深入し、客觀主義の反對をも反駁しつゝ次の如く主張して居られる。「讀み方は自己を讀むものだといふ余の主張に對して、讀者中には必ず『文章を讀んで自己を讀むのではない』と駁する者があらう。余は論者が切に文章を讀む場合の有樣を內省せんことを望む。文章はすべて作者が傳へんとする思想・感情を洗錬して書き現はしたものである。されど紙面には文字がたゞ順序よくならんでゐるだけで、內容は一物も現はれてゐない。その文字をたどつて、吾人が內容を會得するのは、そも〳〵いかなる手續を經るか。卽ち文字の現はす語句に相當する自己の觀念を思ひうかべ、それを文字の示す文の形式に連ねて『作者の思想・感情はかくあるべし』と想定するのである。余は想定するといふ。果して作者の思想・感情と一致するか否かは疑問である。勿論文の形式には一定の法則があつて、かゝる形式はかゝる意義を現はすものと定まつてゐるし、語句にもそれぞれの意義が定まつてゐるが、聯想は人人同一でない。故にある文章に對して讀者が百人居れば、解釋は百色である。同時に百人中の何人も作者と全く同一の思想・感情を讀め得たといはれぬ。こゝが極めて面白い所で、一人の學說が二三の學派にわかれ、古聖賢のことばに數種の解釋の生ずる譯である」。蘆田氏の說は實に主觀主義であると共に客觀主義をも止揚して居り、今日の解釋學的理論と原理的には全く一致してゐる。卽ち、「文字の現はす語句に相當する自己の觀念を思ひうかべ、それを、文字の示す文の形式に連ねて『作者の思想・感情はかくあるべし』と想定する」といふ氏の立場は、文の客觀的形式を辿りつゝ讀者自らが想を構成し、その想を以て作者の想と想定するといふのであつて、解釋的構想作用の本質を說き當てゝゐる。但しこの場合に氏は解釋的構想を「聯想」と名づけ、そして聯想の百人百色なるを指摘することによつて、普通妥當的解釋に對する終局の懷疑を洩らされてゐるが、これは解釋的構想が範疇的追構成であり、從つてそれ

の客觀的妥當性を要求するものであるといふ近代認識論の根本原則に想到せられぬための懷疑であつて、今日から見れば理論的に遺憾なきを得ない。「一人の學說が二三の學派にわかれ、古聖賢のことばに數種の解釋の生ずる」ことは否定し難き事實であるが、それすら最初から殊更に異論を立て自說を主張せんとする態度から生ずるのではなく、却て師說の客觀的眞意を把握せんとする要求から生ずるものである。結果として主觀主義に陷るとしても、動機としては客觀主義に立たねばならぬ。「自己を讀む」說はその提唱者蘆田氏に於ては何等の危險をも含まないであらうが(そして兒童に自發的研究の興味を悟らせ且つ一般に深い讀みへの誘導力を含む點に於てその功績は感謝せらるべきであるが)、それを信奉する國語教育人達が若し、最初から主觀主義に立ち、百人百色の解釋を當然として許すならばその危險は恐るべきものであらう。果して最近には解釋の客觀性を要求する聲が頻りに揚げられ、己れを空しうして素直に文を讀むべきことが力說せられて來た。

總じて「範疇的追體驗」としての理會は、その實踐に於て、謂ふ所の範疇―理想的類型や複合的類型や歷史的類型―を意識的に頭に浮べて使用するといふ譯ではなく、却て虛心坦懷に、ひたすら正しい理會を期して、對象に直面することによつて行はれる。「素直な態度」とは斯くして「範疇的追體驗」の實踐態度である。

山內才治氏は『素直な讀方教育』に於て舊い淺薄な客觀主義と、深いけれども危險を含む主觀主義とを過去の讀方教育の足跡として、新に兩者を綜合した所の「素直な讀み」を主張せられてゐる。氏によれば「讀みの觀念の變遷は、讀む者卽ち主觀と、讀まれる對境卽ち客觀とが、如何に關係し合つたかの歷史を見ることによつて知ることが出來よう。この立場からすれば、凡そ三つの過程を見出す事が出來る。卽ち、淺い讀みと、深い讀みと、而して素直な讀みと、この三つである。淺い讀みの時代は、主觀と客觀とが淺い交涉をもち、表面的な客觀を捉へ得て滿足する位のところ

に止つてゐた。深い讀みの時代は自己を讀むといふ命題を得て、濃い主觀の色彩をもつて深く文を讀む態度をとつた」。山内氏はこの客觀主義と主觀主義との對立を語句法と文章法との對立に結合して更に次の如くに論ぜられてゐる。「第一の淺い讀みの時代は綜合のない分折が行はれ、文字・語句のばらばらな取扱が行はれた。第二の深い讀みの時代に於ては讀の對境を文（センテンス）に置いたところに大きい貢獻を致したが、深く讀む・自己を讀む・主觀で色彩づける等の考へ方が、やゝもすると內容の穿鑿に陷り、敎師の主觀をもつて無理押しつけをなし、又、子供を働くものとしてでなしに全然受容の立場のみに置いた傾きがある」。こゝでは主觀主義・文章法に於ける敎師の主觀の干涉を說いて居られるが、ともかく讀む者自らの立場に引付けて讀む態度、別言すれば主觀を對象に押しつける態度に於て主觀主義の弊が指摘せられてゐる。山内氏は斯くして結局主客兩極の融合をば「素直な讀み」の名に於て要求せられてゐる。「素直な讀みは實に第三の時代として、現在を指示し將來にかゝつてゐる。淺い讀みは、客觀より主觀への主として一方的關係であつたし、深い讀みは主觀より客觀へのこれも主として一方的關係に止つてゐた。しかるに素直な讀みは主觀と客觀との交互關係である。言葉をかへて云へば、主客融合の讀みであり、文にひそむ力の働きと讀者の主觀との握手である」。

認識論的には—自然科學的認識でも精神科學的認識でも—對象は主觀の構成するものであるが、併し認識の態度としては宛も模寫說を奉ずるかの如く己れを空しうして對象を受容れる態度が必要である。故に宛も自然科學者が一切の主觀的先入主を去つて虛心坦懷に對象を受容れる態度を取らねばならぬ如く、文の解釋者もまた己れを棄てゝ文自體の客觀的意味を受容れるかの如き態度を取らねばならぬ。かゝる沒我的態度によつてのみ眞の普遍的主觀が働き、それが對象を構成することによつて何人にも共通なる普遍的構想が行はれ、而してその普遍的構想こそやがて對象自

體の客觀的なる想となされ得るのである。斯くして「素直な讀方」は眞の客觀主義であると同時に、眞の主觀主義であり、實に兩主義を止揚した立場に立つものである。

解釋に於ける時代及び社會　解釋の對象たる文及び話が時代と社會との性格を帶びてゐることは、やがて解釋の方法的原理にもこの點に關する顧慮を要求して來るのであるが、併し國語教育の實踐に於て時代と社會とが嚴密に意識的に顧慮せられるのは、讀者と異なる時代・社會に於て作られた所の文を教材とする場合に限る。大部分の教材―殊に尋常小學國語讀本のそれ―は現代の多數國民の屬する雰圍氣に於て作られてゐるが故に、時代及び社會を意識して解釋せねばならぬ場合は殆んどない。文の中に含まれる事象が遠い昔の傳說や神話から取られてゐるものは、それの理會に關する限り、現代の意識を抑制しなければならないけれども、この場合でも低學年教材の童話(例へばモモ太郎・花サカヂヂイ等)や傳說(例へば早鳥・かぐやひめ・大江山・百合若・羽衣等)や神話(例へば白兎の如き)は、兒童が時代の相違を自覺して歷史的顧慮の下に解釋するのではなく、兒童期の端的な浪曼的な想像力によつてその事象を素直に受容れることが出來、またその主題や情調も兒童自身のもの―永遠に日本兒童的なるもの―によつて直接共鳴共感せられるのであるから、本節に所謂歷史的制約は問題にならない。中學年以上から高等小學や中等學校にかけての國語教材になると、その含む事象が史實であつたり(例へば孔子・賤嶽の七本槍・松坂の一夜・鐵眼の一切經・吉野山・奈良・村上義光等)或は史實を變容粉飾したもの(賢母の教の如き)ものであつたりする場合が少くないから、そこでは事象の理會に關する限り、過去の時代と社會とが顧慮せられる。併しこゝでも全文の主題は超歷史的・永遠的なる意味であり、且つ全文の湛へてゐる情調も多くは子弟の現在の情調を以て直ちに共感し得るものである。なほ文の形式そのもの―語句や文體―が現代社會のそれと異なつてゐる教材(中等學校の教材には少くない)に就ては、そ

の形式の理會そのものが歷史的制約の顧慮に於て行はれねばならぬ。その作品と同時代に出來た他の諸作品の理會を背景としてその作品に向はせることの指導は、この場合特に必要である。

3. 解釋の實踐過程と讀方・聽方の指導過程

さきに論究せられた諸々の解釋原理は、解釋實踐の時間的過程に於て具體化せられねばならぬ。別講『解釋學序說』に講述した通り、解釋過程の意識的遂行は教育の實踐領域に於て、最も明かに現はれるのであるが、この事はしかし國語教室の仕事が必ず本節に列擧する各段階を辿らねばならぬといふのではない。教材の性質や難易によつて、段階の分け方を加減したり、その順序を變更したりすることは固より有り得べきである。また本節に記した解釋段階の名稱は他の諸家の說かれる名稱と必ずしも一致して居らない。從つて私は自らの立場をその都度名稱とともに解明するであらう。しかも斯かる便宜上の取捨や外觀上の相違にも拘らず、解釋過程の教育的實踐は、若しそれが十分に目的を達するためには、本節に論述する諸々の課題を、何等かの時と形とに於て、必ず遂行せねばならぬと私は信ずるのである。

因に以下の論述は文章解釋を標準として行はれてゐるが、言語解釋に於ては、たゞ一回の聽取によつて、解釋の各段階に該當する要件を果すわけになる。勿論それは通常の場合、文章解釋ほどの深さと確かさとを有し得ないけれども、それは畢竟程度の問題であつて、本質的に差別があるのではない。

『解釋學序說』に述べた所が既に「解釋の實踐過程」であるが故に、本節はその大部分を再錄しなければならない。併し、私は今それに更に具體的なる實際例を加へることによつて、本講全體の特色たる實踐的面目を一層よく發揮せしめようと思ふ。

本文批評　解釋の實踐過程に入る前に先づ果さるべき準備として本文批評と解釋の補助手段の用意とを述べねばならぬ。本文批評は古典解釋の場合には極めて重大な仕事であるが、讀方教育の實踐に於ては、殆んど考慮の必要がない程である。强ひて言へば、教科書の本文が正しいか否かを吟味することが讀方指導の先決要件となる。卽ち誤植や假名遣その他の用字例の不統一などの無い樣に精選された教科書でなければならぬ。尤もこゝに教科書の本文批評とは、教材の出典たる原著と教科書本文との相違を云々してゐるのでは決してない。教科書の本文は教育上の目的と子弟の程度とによつて、原據の文を適宜に取捨改變したものであるから、それは飽迄も教科書の本文の獨自の立場から取扱はるべきである。唯この教科書本文それ自身の中に誤植や用字例の不統一があつてはならぬといふのが、本文批評の觀點である。また一學級内の子弟が、同一教科書の新舊版を混用してゐるために、本文の不統一を發見し、教授上支障を來した例も少くないから、これも豫め檢閲して置かねばならぬ。因に教科書以外の所謂科外讀物に就てはその內容を吟味することは勿論、誤字や當字や卑俗低劣な用語などの無い樣に警戒し、必要あらば訂正することが一種の本文批評として要求せられる。

解釋の補助手段　本文讀解の參考となり補助となるべき辭書や註釋書や飜譯書などが、所謂補助手段である。古典研究に於ては、この補助手段の善用により貴重なる學的訓練を受けるのであるが、讀方教育に於てもこの種の補助手段を子弟自らに利用せしめて、自學自習の習慣を涵養することが必要である。そのためには、例へば各課毎に教師が難語句や重要着眼點を印刷して渡す場合、全科詳解の如き學習用書を使用せしめる場合、特に小學校兒童用又は中等學校生徒用として作られた辭典を引かせる場合、更に一般成人用の辭典をも使用せしめる場合など、各種の參考資料が、子弟の程度に應じて利用せられねばならぬ。教師が教材解說や指導案に關する參考資料を利用する如く、子弟が

自習書の如きものを利用するのは毫も差支ない。但しそれ等に盲從し受賣をするのではなく、自主的研究・自發的學習の補助として利用するのでなければならぬことは勿論であり、まさにこの點が教師の周到な指導を要求するのである。そのためには、例へば自習の手引書に語句の讀方や解釋を記す場合にも、唯一の正しいものだけを記さずに、あり得べき若干の候補的讀解を記して、その中から判定選擇させることがよいであらうし、文意を考へさせたり、感想を誘導したりするための指標も、明示的・決定的な記し方を避けて、暗示的・候補的に記すのがよいであらう。

通讀段階の任務　上述の如き用意を前提として愈々解釋の實踐過程に入るのであるが、その第一段階は通讀（Die flüchtige Lesung）である。この中には、（一）全文をともかく一二回乃至數回訓讀すること（素讀）、（二）未知難解の語句に就てその一般的意味を理會すること（註解）、（三）その結果としておのづから全文の主題と事象と情調とが極く大體の形に於て會得されること（文意の概觀）、この三要件が含まれてゐる。この三つは通讀段階の果すべき任務であつて必ずしもその順序ではない。寧ろ三要件が相關聯して同時に、若くは循環的に、果されるのである。

全文をともかく一二回乃至數回讀むといふ操作は、先づ未知難解の語句を放任して、わかる部分だけを讀むといふ形で行はれることもあり、また未知難解の語句を解決しつゝ讀むといふ形で行はれることもある。難語句の比較的少い場合は前者によるけれども、難語句が甚だ多くてそれを放任しては全文の大體の理會すら不可能な場合には後者の形を取らねばならぬ。私はこの前者の讀み方を通讀段階の第一着手として、「素讀」と名づけたい。漢文學習に於ける「素讀」は全文の訓讀（即ち解釋を求めずして唯讀むこと、但し未知の語句をも讀み方だけは覺えて讀むこと）を意味するが故に、私が上述した所（未知の語句は飛ばして、而も全文の意味を求めて讀むこと）とは異なるのであるが、私は私の立場から、上述の程度の讀解を「素讀」と名づけて置く。

次に通讀段階の第二の仕事は、素讀に於て飛ばして置いた所の(否寧ろそれ故に暗礁として發見された所の)未知難解の語句の一般的讀解である。こゝで求められるものは語句の一般的・辭書的意味であつて、それは未だ必ずしもその文章に固有な(文の想の個性に裏書された)意味でなくてもよい。即ち未だ十分に吟味せられず、唯差當りあちらこちらから求め得る讀解であつて、謂はゞ候補者として現はれた若干の意味、若くは固有の意味に定位せられる可能性を藏しながら未だそれに定位せられずして幅廣きまゝに捉へられた意味である。私はこの程度の意味の解釋をば、西尾實氏の所見に從つて「註解」と名づけて置く。この註解は、讀者が自己と同一水準又はそれ以下の現代文を讀む場合には殆んど必要が起らないけれども、稍々難解の現代文、日用文體と異なれる文語體・候文體・韻文體の文章、時代を異にする文章、外國語の文章等に接する場合―教育の領域にはこれ等の場合が寧ろ通例である―には、それ自體重要な仕事となつて、そこには單語及び文法(修辭法・文體等を含む)といふ形式の理會が前景に立ち、宛も語句法・形式主義の如き學習法が現はれるのである。然しながらこの註解は飽迄も全文通讀の要求を前提とし、その暗礁突破のための仕事であることを忘れてはならない。これを忘れて「難語句を難語句として抽象し、そのあらゆる意味を解説し、更に甚だしい場合にはその難語句を使用した短文を作らせたりするやうな取扱ひまでして居れば、註解は讀みの自然的發展を妨害し、兒童・生徒を重い課税に苦しめるものとなる」。斯くの如きは舊い國語教育が陷つてゐた弊害であり、訓詁註釋の汚名を負はせて革新的國語教育思潮が排斥した方法である。「それはまた本來の目的を忘れた訓詁のための訓詁であつて、讀方教育の方法的體系の中に正しく定位されてゐなかつたものであり」、「その無味乾燥さの故に、實は註釋としての意義にも徹し得ない如き結果に終つてゐた」。故に私の意味する「註解」は、全文の讀解を根本要求とし、それに必要な先決條件として先づ語句の一般的解釋及び文法的難點の一般的解決を求めることであつて、

こゝでも既に語句法（形式主義）の外觀は文章法（内容主義）の内實によつて支へられ、兩主義の綜合といふ方法的原理が尊重せられてゐるのである。

まさしく以上の如き用意を以てせる「素讀」と「註解」とによつて、通讀段階の第三要件たる「文意の概觀」が期せずして行はれる。卽ちそこでは先づ全文の主題（想の統一方向たる理念）が―未だ十分には吟味せられず、謂はゞ第一次直觀によつて捉へられた假定的主題（Provisorisches Thema）として設定せられる。それは一層立入つた詮議と終局の決定とを、後の精讀段階まで保留する意味に於ては暫定的のものであるが、さりとて輕卒な不用意な思ひ付きではなく、寧ろ眞の主題をば、漠然ながらも的を外れずに豫見したものでなければならぬ。假定的（プロビゾリシュ）とは實にその語源の示す如く豫見（プロビデオ）(Provideo)されたるものゝ義である。アストが「豫感」(Ahndung = Ahnung)と名づけたのも、この意味に於ける「理念の最初の閃き」であり、「全體精神の把握の第一段階」であり、「精神の未決定且つ未展開の豫知」である。この假定的主題の把握と共に個々の事象がその文面に現れた限りの意味内容に於て理會せられ、而もそれが漠然ながらも統一關聯の絲に結ばれて浮び出て來る。更にその主題に應じ事象に纏はつて、全文を流れてゐる情調も大體豫感せられる。こゝに感得せられる情調はその强度・鮮明度に於て後の精讀段階に於けるよりも更に顯著な場合がある。蓋し感情は刺戟の第一印象に於て强く、その詮議反省によつて却つて弱くなることが通例であるからである。ともあれ、斯くの如くにして主題と事象と情調との結合せる全體の想が捉へられ、淺いながらも、或は不確實ながらも、全文の讀みが遂げられて通讀の名に適はしい收穫が得られる。普通に「讀後の直觀」とか「直下の會得」とか「大意の把捉」とか「第一次直觀」とか呼ばれてゐる事態を、私は通讀段階の到達すべき目標と考へ、その意味を上述の如くに解するのである。

通讀段階の任務として上述した諸點を讀方指導の實踐的視角から補説しよう。第一に「素讀」に就てであるが、小學校や中等學校の國語讀本の文章は大體に於て先づ未知難解の語句を飛ばして素讀をさせ得べき程度のものである。故にそこでは先づ暗礁を飛躍して全文を一二回默讀させることが自然の順序であり、この仕事だけを以て既に或程度の「文意の概觀」を行はせねばならぬ。更に日常生活の實際から見ても—例へば手紙や掲示やその他の通告に就て—、假令若干の未知難解の部分があつても、讀み得るだけの限度を以て全文の主旨を取らねばならぬ場合が少くない。「素讀」はこの意味に於ては解釋力の重大な試練とも見られるのである。

次に「註解」に就ては別講『解釋學序說』に論述した所がそのまゝ讀方教育の實踐原理となる。そこでは「註解」を重んずることそのことが既に至當なる形式主義・語句法の承認であると共に、飽迄も「註解」に止めて「訓詁」に陷らぬ所が內容主義・文章法への左袒である。然しながら最近の讀方教育が動もすれば內容主義・文章法への心醉によつて語句の一般的・本源的意義の註解を怠り勝であることを思へば、「註解」を通讀段階の要件として力說することは時弊に適切な救治策である。假令所謂新出文字がなく、練習教材に屬するものであつても、語句の註解を全然必要とせぬ場合は殆んどないと見てもよいであらう。

第三に「文意の概觀」は通讀數回の全體を通じて終始着眼すべき要件である。通讀が果されたか否かは即ち「文意の概觀」を—本文所記の程度に於て—なし得たか否かによつて判定せられるのである。而もこの「文意の概觀」こそは次の精讀段階への起點である。精讀の任務は、通讀によつて概觀された文意を、進んで吟味し、證明し、掘下げ讀み開くことに外ならぬからである。馬淵冷佑氏が讀方指導過程に於ける第一次指導(通讀)に於て「總合的感想」を捉へさせること—例へば『海軍のにいさん』に於ては「海軍の兄さんが歸つて、勇さんが如何にも嬉しさうだ」といふ總合的感想

が全生徒の喉から湧出て來るやうに導くこと―を目標とし、これを第二次指導（馬淵氏の命名に於ける味讀）の中心點たらしむべきことを說いて居られるのは上述の私の趣旨と合致するものである。

精讀段階の任務　解釋の實踐過程の第二段階は「精讀」（Die überlegende Lesung）である。この段階では先づ文の內容から言へば、（一）全文の主題を探求し決定すること、（二）個々の事象を精査すると共にそれを主題に關聯づけて統一すること、（三）個々の部分的情調及び全體としての統一的情調を味得し乃至はその情調のよつて來る根據を明かにすることの要件を含む。次にこの要件を、文の形式に即して言ふならば、各々の語句や文法・文體の固有の意味―その想の個性によつて裏付られた個性的意味―を捉へることである。斯くしてこゝでは內容に充たされた形式、形式に即した內容が捉へられ、所謂「形象の理會」若くは「形式と內容との辨證的把握」が行はれる。而してこれ等の諸要件が相互の關聯に於て、同時的に、又は循環的に、果さるべきことは、さきの通讀段階の場合と同樣である。

先づ精讀段階の中心的課題は全文の主題の探求・決定である。即ち作者が原體驗を素材としてそれを表現の想にまで構成するに當つて、何を意圖し、如何なる價値方向に導かれて、それを成したかといふ點の考察である。從つてそれは作者の構想の指導原理であり、想化作用の中心方向である。この主題は、既に通讀段階の收穫たる「文意の直觀」によりて、漠然ながらも假定的に捉へられたのであるが、今や精讀段階に於ては直觀に反省を加へ、緻密なる吟味によつて、主題を決定的ならしめるのである。こゝに直觀の反省とは倂しながら、その態度に於ては讀者の主觀の內省といふよりも寧ろ文そのものゝ一層精密なる檢討であらねばならぬ。更に言へば各語句や文法的關係への鋭き注意を以て全文を反復熟讀し、そこに捉へられたる事象や、情調を全一的構造に統一し得べき價値方向を想定することである。即ち各語句や各節の意味―文の部分的意味―が、作者の如何なる意圖を想定すれば全體としての統一を有ち得る

かといふことの探求である。こゝではそれ故に文の內容的中心を探しながらそれを文の形式に卽して求めるのであつて、ここでも內容主義と形式主義とは綜合せられる。

旣に文の構造論に述べた如く、文に於ける主題の在り方は多樣である。それが文中の推定の語句や節によつて(それも或は文の頭首に或は末尾に或は中途に)明示されてゐることもあり、全文の底に潛んで流れてゐることもある。また主題が全文を集中する焦點の如き形を取ることもあり、全文を縫ひ綴る脈絡の如き形を取ることもある。更に單一の主題が置かれてゐることもあり、輕重・主從の幾つかの主題が結晶や層序を成して存在することもある。主題の斯かる多樣の在り方に卽して、その探求もまた多樣でなければならぬ。常に必ず文中の特定の語句を捉へて主題とするが如きは往々にして牽强附會の解釋を導くものである。

小學國語讀本に就て主題の在り方を例示するならば、高等科用卷二第一課『農業』に於ては「斯く觀じ來れば、農業は實に賢實にして幸福な職業である。」といふ末尾の結語として主題が與へられて居り、それが內容的に展開して農業の堅實性に就ては第一節に身體の健康が、第二節に精神の健全が說かれてあり、農業の齎らす幸福に就ては第三節に家庭の和樂が第四節に趣味豐富さが說かれてゐる。尋常科用卷二の二『オ月サマ』に於ては、月を待ち月を迎へ月を讚へる心の推移が主題であつて、それは全文を貫く脈絡として各々の事象―日沒や星のまばたきや、森の上の明るさや庭のすゝきの夕風に靡く姿や、現れ初めた月や、それを何處か他の場所でも讚へ呼ぶ聲や、すつかり森の上にあがつた圓い明い月や、草の中のこほろぎの聲など―の底に貫通し、それ等を縫ひ綴つてゐる。尋常科用卷四の三『海軍のにいさん』に於ては、日頃憧れてゐる海軍の兄さんの歸省を迎へて、勇といふ少年が歡喜雀躍することが主題であるが、同時に一家和喜の心持や、海軍思想や國防觀念などを養ふことが中心主題に附隨してゐる。尋常科用卷十一の第

六課『無言の行』にあつては、滑稽文學の本質たる人生の矛盾―こゝでは無言の行を修めてゐながら皆の人が自らその行を裏切るといふ矛盾―が主題であるが、この主題は末席の僧から、隣の僧、第二座の僧を經て上座の老僧に至るに從ひ(矛盾の程度の増加と共に)、漸層的に高められてゐる。而も斯うした矛盾から來る「笑ひ」の底に、やはり滑稽文學の一要件たる「諷刺」が從屬的主題として微かに織込まれてゐることを見逃してはならない。高等科女子用卷四の第十四課『賢母の教』に於ては賢母の毅然たる教育精神―眞實の母性愛―を主題としながらも、それに照應する孝子の至情が副次的主題として常に纒綿しつゝ展開してゐる。事態が斯くの如くであるとすれば、强ひて主題を表現した特定の語句を探させるよりも寧ろ主題の姿や在り方を具體的に探求させる方がよい。尤も教材によつては或一部分が主題を明示するやうに書かれたのもあり、また主題を荷ふ急所・要點が幾つかの部分によつて示されてゐるものもあるから、斯かる場合にそれ等の主要語句即ち主題展開の主要契機を表はす語句を取出すこと固より至當の仕事である。唯それが餘りに牽强附會に陷らぬやうにとの注意が、現今の讀方教育に對して必要であると私は感ずるのである。

主題の探求決定と共に、精讀段階は事象の精査及び統一を仕事とせねばならぬ。事象は文の敍述面に現はれたゞけの解釋では、主題を生かし情調を鮮明化するには不十分な場合がある。この場合には補助手段によつて一層精細に具體的に事象を知らねばならぬ。而も事象の精査は主題と關係づけることによつて、その正しい觀點を逸せず、その統一を失はぬやうにすることが肝要である。

國語教育が地理や歴史や理科やその他の教科と密接に關係するのは、特にこの事象の精査に際してゞある。例へば『水師營の會見』に於ては、旅順攻防戰の實況、明治大帝の聖旨、乃木將軍とその一家に關する美談等を必要に應じて取出して來なければ「大君の大詔」とか、「この方面の戰鬪」とか「二人の我が子」とかいふ事象が明瞭にならず、これが

不明瞭であつてはそれによつて荷はれてゐる主題や情調も明かには捉へられない。また『賢母の教』にあつては、假令その全部が史實ではなくて文學的構想に屬する事象を含むとはいへ、ともかく藤太郎と祖父と母との關係や、大洲の位置や故郷の地や、琵琶湖岸の地理などが分らなければ、「滋賀の山越」も「御祖父樣云々」も「百里の道の獨旅」もその意味を眞に理會することは出來ない。そしてこれ等の理會が不十分では賢母の教も孝子の至情も決して十分には感得せられないのである。而も事象の精査はそれ自身が目的ではなくて、全文の想をよりよく理會するための方便であるから、一面には主題の光に照して、精査すべき事象の着眼點を定めると共に、他面には個々の事象を主題に統一してその文に於ける意味決定に力めねばならない。事象の精査それ自身に沒頭して文の理會に對する本來の要求を忘れる所に、國語教育の獨自性を脅かす危機が潛むのである。

精讀段階は主題の探求・決定、事象の精査・統一と共に、情調の味得をも、通讀段階のそれより更に深めねばならぬ。尤も情調に就ては、第一印象としての通讀が特に強くこれを感じ、反省的な精讀段階は却てこれを抹消するとも考へられる。喜劇的作品の「笑ひ」や悲劇的作品の「悲み」は最初の素讀に於て鮮明に味はれ、その後は讀みを重ねるほど次第に弱まり、つひに消失するといふ事實も少くない。然しながら、その「笑ひ」や「悲み」が何故に生ずるかといふことは精讀段階の反省的理會によつてのみ明かにせられるが故に、少くとも情調の根據の理會は精讀段階の仕事である。そしてこの根據の理會による「笑ひ」や「悲み」の深刻化や永續化も考へられぬことではない。一篇の悲劇作品によつて味はれる人生の一時的な皮相的な「悲み」は、その作品の理會の深まると共に永續化し深刻化することが決してないと言はれないであらう。

『無言の行』に於ける矛盾といふ主題の漸層的な展開は同時に矛盾から生れる「笑ひ」の漸層的な高まりである。これ

を素直に讀む者は通讀段階に於て最後の上座の老僧の言葉に對して最も多く笑ふであらう。而もそれが何故であるかといふ根據は、矛盾の増大といふことの理會によつて立證する外はない。これが精讀による情調の基礎づけの例である。『賢母の教』の如き文に於ては通讀段階で感得した同情や感激が精讀によつて、事象を精査し主題の展開を一層精確に辿るとき、益々强く深くなるであらう。これが精讀段階に於ける情調の鮮明化の例である。

主題の探求決定と事象の精査統一と情調の鮮明化乃至基礎づけとによつて、文の全き想は讀者に捉へられるのであるが、これは實は讀者が文によつて自らの中に構成する想に外ならない。即ちこゝでは既述の解釋的構想作用によつて讀者自らが主題と事象と情調との全一的姿態をその意識の中に構成するのである。この解釋的構想が讀者の恣意獨斷に陷らぬためには、既述の如く、精神生活の一般的類型と、その作品の屬する時代及び社會の歷史的類型とを範疇とし、それ等に非合理的直觀を加へて、作品の想に出來るだけ忠實なる構想を行はねばならぬ。人生に於ける高い理想と豐富な眼界と作品の生れた時代精神や社會精神への通曉とが、主題の探求や事象の理會や情調の味得に重要であるのはこれによるのである。

解釋的構想作用によつて得られた想は、文の形式によつて實證せられねばならぬ。普通に「自證」と言はれてゐる仕事を私はこの意味に解する。形式によつて自證されざる想は獨斷であつて、その文の想とは言はれ得ない。而も斯く內容を形式によつて自證することは、同時に飜つて形式を內容によつて裏付けることである。即ち通讀によつて捉へられた語句の一般的意味は、今や精讀によつて個性化せられねばならぬ。こゝでは個々の語句は全文の中に占める地位役割によつて意味づけられ、候補者的に擧げられた若干の意味はその中の何れかに限定せられ、語句の意味の廣い幅は、その文に固有な意味に定位せられる。而もこゝでは單に個々の語句の固有の意味が決定せられるだけでなく、ま

さにその事と共に語句と語句との有機的なる連絡承應が明かにせられる。「言葉の有機化」とは即ちこれを指すのである。精讀段階が最も嚴密な讀みとなるのはこの故である。而も形式の理會を嚴密にすることは、それによつて解釋的構想を客觀的ならしめることに外ならない。斯くして想內容は文の形式によつて自證せられると共に自らの姿態を正しくし、文の形式は想內容によつて個性化せられると共に想の構成を規制する。これが即ち內容の理會と形式の理會との依存關係であり、循環的進行であつて、この循環によつて形式と內容との辨證的止揚即ち所謂形象の理會に到達することが精讀段階の實踐的操作である。要するに精讀段階は、文の中心たる主題を確立し、それを全文の內容たる事象と、それに纏はれる情調とに展開して想の構造を吟味し、而もこれ等すべての仕事を文の表現形式に即して―逆に言へば想の構造によつて表現形式を吟味し、裏書きしつゝ―行ふのである。馬淵冷佑氏が『讀方教育書』の「指導過程欄」に於て「第二次指導(味讀)」として說かれてゐる所は、略々私の所謂精讀段階に該當するであらう。

味讀(鑑賞)段階の任務　解釋の實踐過程の第三段階は「味讀」(Die genigende Lesung)である。これは謂はゞ前段の精讀の勞苦に對する報酬として得らるべき樂しき段階であると共に、讀者が作者の立場に立つて文意を第三者に傳達する使命をも兼ねてゐる。即ちこの段階の要件は、第一には文の理會を一層進めて、自明的な、平易な、心安い讀みにまで到ることであつて、田中豐太郎氏が「和やかな心持で味はひ樂しむことを意味する」と言はれたものである。私はこの意味でこの段階を「味讀」と名づける。斯くすることによつて、文の解釋は益々進められ、文意が愈々明かに讀者の心に映じて來るのであつて、これを鑑賞と呼ぶことも固より至當である。第二に併しこの段階は讀者が作者に代つて文の想を發表することを要件とするものであつて、田中氏が「表現のための讀方」と言はれた「朗讀」が必然にこの任務を負はされる。朗讀と共に「暗誦」もまたこれを果すことは勿論であり、更に「感想發表」の如きも作品の含意の

展開を讀者が行ふものであつて、「表現のための讀方」に屬せしむべき仕事である。この第一・第二の要件は相關聯して共に果されるのであつて、解釋が味讀・鑑賞にまで進めば、おのづから讀者は作者と合體する。通讀・精讀段階に於ける讀者の態度は、己れを空しうして虛心坦懷に文意を受容れることを力めたのであるが、斯かる沒我的態度によつて實は文のそれと同じき想が自己の內に構成せられつゝあつたのである。故に文意を十分に體得した今に於ては、文が自己に與へる意味は同時に自己が文に與へる意味であり、こゝに作者と讀者とが合體する。從つてまた今は文の眞意を生々と味ひつゝ讀むことが、同時に第三者に對しては自己が作者に代つて、その文意を表現し傳達することになるのである。味讀段階に於ける一切の仕事は、この兩面の要件を兼ね果すために行はれる。私は今その仕事を一層立入つて考察せねばならぬ。

第一に擧ぐべきは朗讀である。一體「讀む」ことは解釋の實踐過程の中軸であつて、通讀も畢竟は「讀む」ことの深化の過程であり、且つ「讀む」ことによつてのみ行はれる。併しそれ等の段階にあつては「默讀」乃至「微音讀」でも差支なく、却てそれの方がよりよくその任務を果し得る場合がある。蓋し通讀には未だ暗礁があつて度々停滯せざるを得ないし、精讀では考へることや或部分を繰返し讀むことなどが多くて全體を朗々と讀通す機會は與へられないからである。さればこそ今この味讀に於て、既に暗礁を解決し、考へることの勞苦から解放せられて、坦々たる讀みの一路を心樂しく進むことが出來る。そしてこの場合に讀者の意識の上層を占めるものは文の情調である。即ち作者の想の流れ出したメロデーとテムポとリズムとが讀者の心の流に同一のメロデーとテムポとリズムとを與へ、讀者は文の情調に浸つて文と共に流れる。この事は併し主題や事象を不明にするのではなく、却て益々明かに—寧ろ自明的に—ならしめるのであり、全體の文意は讀者に取つては通讀・精讀よりも一層的確に鮮明に捉へられるのである。換言すれば

情操の昂揚に伴つて主題も事象も昂揚し、文の想が全體として益々生々溌剌と躍動して來る。まさにこの仕事を果すものが朗讀であつて、それは宛も文學としての歌詞が音曲を附して唱謡せられることにより、その生命を益々躍動させられる事態と同一である。またこの事の故に謂はゞ死せる文字が生命を復活し、作者の語らんとする所は讀者の聲によつて代辯せられるのである。山内才治氏はこの意味から「朗讀指導の重要性」を捉へ、これを次の如くに説かれてゐる。「もと〳〵文が書かれる際には、作者は口の中で語りつゝあつたのである。だから文の精神はこれを音聲に發して見ることによつて、ほんとに、心に會得することが出來るものである。つまり、命ないものゝ様な文字が、音聲化される事によつて作者が之を書き下す時によつたであらうところの意味や感情によみがへるのである。だから、文の音聲化卽ち朗讀こそは、讀者又は聽者のうちに作者を現前させる趣きがあるとも言ふことが出來るのである」。要するに味讀段階に於ける「朗讀」は、文の構造をば、最も精確に如實に而も端的に「讀み」の中に躍動させるものであつて、それはまさに解釋の仕上げであり、總決算である。故にまた「朗讀」の當否巧拙は解釋の一切の要件の成否を判定する最適の指標である。馬淵冷佑氏が、讀方指導過程の最後に掲げられた第三次指導は、私の場合の「味讀」に相當するものであつて、馬淵氏がこれを「眞讀」と名づけられたのは、恐らく上述の意味に於ける「仕上げ讀み」に外ならぬであらう。

朗讀を更に一歩を進めたものが「暗誦」である。これは舊時盛に行はれて近時衰微したやうであるが、その理由は、理會もせぬ文を機械的に暗誦させることの無意味さを考へた所にあると思はれる。併し理會を前提とし、それを更に進めるための味讀・鑑賞としての暗誦は大いに推奬すべきであつて、田中豐太郎氏も主張せられるやうに、眞によい文であり、また子供の程度に適つてゐるものであれば、暗誦が出來るまでにその文に親しませて行くことは必要なこ

とである。況んや創作の工夫―綴方指導の方法―の一として名作の暗誦が有效であることは、古來の實踐によつて證明せられ、今なほ諸家の一致して奬める所である。小學國語讀本の如きは、兒童の旺盛な記憶力からしても、またそれを學習する際の反復熟讀の結果からしても、何時の間にか暗誦するに至るのが寧ろ自然の成行である。故にこれを適當に指導して意識的に暗誦せしめることは、決して過重の要求ではない。

朗讀・暗誦と並んで第三に「感想發表」もまた前述の如き味讀段階の要件―文意を一層よく會得し且つ第三者に向つて表現・傳達すること―に卽して肯定せられる。これは併し文意の正しき理會を前提とし、作者の想をその本來の性格に於て敷衍し展開させる限りに於てのみ許さるべきであつて、作者の想を歪曲するが如き感想發表は、却て自らの理會の誤謬を示し、第三者への誤れる傳達を犯すものである。まさしくこの故に國語敎育に於ては、子弟に感想を發表させることによつて、先ず理會そのものを正しく導き、進んで正しき理會に基づける鑑賞の方向を指導することが出來るのである。

批評段階の任務　通讀・精讀から味讀(鑑賞)へと進んで來た解釋實踐過程は、それが目ざした解釋深化の目標への自然的進展として、最後に「批評」(Kritik)の段階に達する。批評を斯かる意味に於て最廣義の解釋操作の中に定位させることは、やがて批評の要件を規定するものである。卽ち批評は第一にその作品自體に內在する立場を標準としてその作品の構造の適否優劣を評價するところの「內在的批評」(Immanentekritik)を要件とし、第二にはその作品以外の立場を標準としてその作品の性格や優劣を評價する所の「超越的批評」(Transzendentekritik)を要件とする。アストは前者をば、作者といふ主人公の立場からその作品の構造を解說する意味に於て「主觀的解說」(Subjektive Erklärung)と名づけ、後者をば作者を離れた立場からの解說の意味に於て「客觀的解說」(Objektive Erklärung)と名づけ

た。ヴァッハによれば前者は作者をそれ自體獨立せるものとして考察するが故に「絶對的考察法」(Absolute Betrachtungsweise)であり、後者はその作品を他との關聯に於て考察するが故に「相對的考察法」(Relative Betrachtungsweise)である。この兩者は併し共にその作品の構造・性格を明かにする事によつて解釋の進展に寄與するのである。

批評は斯くの如く解釋の自然的進展の中に定位するものでありながら、而もそれ以前の諸段階に比べて固有の特色を有たねばならぬ。それは第一に作品に對する事實判斷ではなくして價値判斷であること、第二に讀む者の立場ではなくて自ら作る者の立場に立つことである。通讀・精讀といふ狹義の解釋段階は、作者の想が何であるか、またそれが如何に表現されてあるかといふ事實に對する判斷であり、鑑賞段階すらこのありのまゝの事實を讀者自らが一層明かに理會し且つ第三者に傳達するものであり、その場合の感想發表と雖も、この事實をその性格に即して敷衍し發展させるものである。然るに批評は、作者の想の在り方が果してあるべき姿にあるか否か、またその表現があるべき形式に於てなされてゐるか否かを評價する所の「價値判斷」である。次に通讀・精讀にあつては讀者は已れを空しうして作品の文意を受容れるものであつて飽迄も讀む者の態度であり、鑑賞に於て作者の立場に合體し作者に代つて第三者にその文意を傳達する場合と雖も、作者の語らんとする所をそのまゝ讀者が代辯するに過ぎない。然るに先づ內在的批評に於ては、讀者は作者の想の指導原理たる主題を自らの主題としながらも、「若し自分が作るとしたら」といふ立場に立つて、作者に拘束されざる自由な立場から、自らの想を內的に構成し、またそれの表現形式を頭に浮べ、これを標準として作者の想及び表現形式を評價するのであり、超越的批評にあつては、想の指導原理たる主題すら作者以外の自己又は第三者のそれに求め、それより構成されたる想及び表現形式を標準として作者の想及び表現形式を評價するのである。故に何れの批評に於ても讀者は「若し自分が作るとしたら」といふ立場を取る點に於て「自ら作る者の

立場」にあると言ひ得るのである。以上の要件・特色を前提として、私は內在的及び超越的批評の方法を述べよう。

先づ內在的批評に於て第一に捉ふべきは文の主題である。作者がその想を構成した意圖、想化の指導原理、何のためにその文を書いたかといふ目標である。これを捉へたならば、その主題に應じて如何なる事象を選擇すべきか、それを如何に整序・統一すべきか、またその事に際して如何なる情調を具備し、如何にそれを展開せしむべきかを讀者自らが考へ、そこに讀者の理想的構想―斯くあるべしと要望する構想―を行ふ。この構想に照して作者の構想を眺めその事象の選擇配序、その情調の展開統一が果してよく行はれてゐるか否かを評價するのである。作品が名文であるならば、作者の想がその主題に卽して事象や情調を最も効果的に構成してゐることが知られ、名文が名文として評價せられるのであるが、缺點ある文に於ては作者の想の不統一―主題に適せざる事象の選擇配序、主題を裏切る情調の流れなど―が指摘せられて、その缺點が明かになるのである。

次に表現形式に對する內在的批評は、作者の想(內容)がそれの最適の形式(語句・文法・文體等)に於て表現されてゐるか否かの吟味である。吾々の前提に從へば、文のあるべき構造は、內容と形式との相卽一如、辨證的止揚に存する故に、若し作品が眞に傑出せる名文であるならば、形式と內容との全き融合が捉へられ、この形式にしてこの內容あり、この內容にしてこの形式ありといふ面目を以て、形式に卽しての內容が如實に浮び、內容に卽しての最適表現が認められるであらう。若しまたその作品が未熟低劣の文である場合には、想定された內容に對して不適當な表現形式が用ひられてゐることを發見する。そこでは形式は空しき形骸として浮游し、內容は不當の形式によつて歪曲せられてゐる。かくして惡文を惡文としてそのよつて來る所を明かにすることは、名文の名文たる所以を明かにするのと同樣に、內在的批評の仕事である。

第二に超越的批評に於ては先づ想の主題そのものを作者のそれとは異なれる立場から讀者が自ら設定する。人々の素質や環境(時代や社會を含めて)の相違から、大にしては世界觀や人生觀の相違、小にしては個々の事態に對する立場の相違が生れ、そこに遡つては體驗の差別を、進んでは想化の指導原理の差別を生ずる。斯くして讀者は作品を刺戟としながらも、作者とは異なれる方向にその想を構成することが出來る。この異なれる想を標準として、作品の構造・性格を評論するのが超越的批評である。所謂イデオロギーの相違によつて行はれる批評の如きは、この典型的事例である。

表現形式に關してもまた讀者は自己の構成せる想に最適の形式を自ら想ひ浮べつゝ—卽ち自己の最も親熟し愛好せる文體や語彙を標準とし—それに照して作品の形式を批評する。これによつて却て作品の形式的特徴が明かにせられるのである。

國語教育に於ては讀本の教材は兒童・生徒に取つては模範的名文であることが前提とされてゐるが故に、これに對する內在的批評は、名文の名文たる所以を明かにするといふ形式で行はれるのが原則である。併し兒童・生徒が相互の作品を批評する場合の如きは、その短所・缺點を內在的立場から指摘することも行はれるのは言ふまでもない。

次に國語教育に於ける超越的批評は各種の形を以て行はれ得るであらう。讀本の文をそれとは異なる他の立場(例へば兒童・生徒自らの立場)から批評する場合もその一つである。また讀本の教材相互の間に想の相違を、從つて表現形式の相違を發見させることも、一つの立場の文から他の立場の文を批評させるのであるから、超越的批評と見ることが出來る。例へば小學國語讀本卷二の十四「ユキ」と十五「雪ヨフレフレ」と比較すると、前者は兒童が雪によつて齎らされた家の內外の情景を興深く眺めて寫實的に描いたもの、後者は兒童が戶外の霏々たる降雪に對して勃然たる

勇躍の意氣を表現したものであつて、この主題の相違によつて、採擇せる事象も、それに纏はれる情調も著しく相違し、それで表現上一言一句の末にまでよく徹してゐるのである。この兩文を比較對照させて想及び表現の特色を明かに捉へさせるのも超越的批評の一種である。更に兒童・生徒の作品の相互對照に於て一層多く超越的批評が行はれるであらうことは容易に推定せられる。

內在的批評と超越的批評とはその本來の立場を異にするが故に、本質上は別個のものであるが、併し國語教育の實踐に於ては、先づ內在的批評を行はしめて次に超越的批評に移らせることが健全な常道である。蓋しそれによつてのみ、文の理會そのものが一層正しく深くなるからである。內在的批評を忘れて超越的批評のみに奔る結果、往々にして文の淺薄な歪曲せる理會を基礎にして、それを攻擊し嘲罵するが如き弊風は世上に決して少くない。そしてこの警戒は教師が子弟の作品を批評し添削するときにも同樣に必要である。

因に批評段階の仕事が自ら綴る者の立場に於て行はれるといふこと並びに國語讀本の文に對してすら子弟に批評させるといふことから、直ちに國語讀本の文がそのまゝ綴方の模範文とならねばならぬと考へてはならない。こゝで行はれる批評は解釋過程の一段階として理會の深化のために行はれるものであり、そのために「綴る者の立場」に立つて批評するといふことは、必ずしも現實にその文と同程度の文を作ることを意圖するのではない。飯田恒作氏の說かれた如く小學國語讀本の文は――その中で特に兒童の生活を描寫した二三の文を除いては――大部分兒童の創作能力よりも遙かに高い程度に於て作られてゐる。況んや中等國語讀本の文は多く文豪名士の傑作逸品であつて、生徒の創作の模範文として揭げられてゐるのではない。要するに國語讀本の文は理會の對象であつて、兒童・生徒の創作の模範文ではないこと、從つて批評に於ける「綴る者の立場」は現實の創作を意圖するものでないことを注意しなければならぬ。

以上に私は批評段階の任務を解釋過程の中に—從つて讀方指導過程の中に—位置せしめて述べて來たのであるが、併しこれは綴方や話方の指導に於て、作品や話を題材として批評させる場合にも、そのまゝ適用せられる。實際に於ては恐らくこの場合の方が多いであらう。故に本節の批評論は、讀方・聽方教育論に屬すると同時に既述の綴方・話方教育論の中にも挿入するべきものであり、この意味に於て、本講の最後にこれを述べたことは偶然にも本講全體の總括的結尾の用を果したことになるのである。

〔附言〕『解釋學序說』と『國語教育學』とを一氣呵成に書上げた私は、今一種の感慨と嘆息とを共に洩らしてゐる。私は當初から本講座には何等の關係をも有たなかつたのである。然るに配本が次第に進んで漸く結末の見通しもつく頃になつてから、編輯者半田信氏の懇請により、心ならずしも執筆を內諾した。それは私自身の力を恃むからではなくて、本講座が有終の美を收めるためには、ともかく形の上で豫約の重要項目を逸することが許されず、而してその役割を果すために、私が比較的好都合の事情にあつたからである。この事を今少し詳しく言ふならば、本講座は他のすべての執筆者の良心的協力によつて既に內容上十二分の實績を示して居り、殘された最後の配本內容も他の執筆者に關する限り、十全の努力によつて充實せられるであらうことが豫測せられる。この上は『解釋學序說』と『國語教育學』との二項目だけが、私の執筆によつて甚だしく低劣なものとなつても、本講座全體の價値に影響することは少いであらう。而も私は他方に於て、恰もこの二項目を合したかの如き勞作を企て、現にそれが進行中である。卽ち、建文館發行の師範大學講座に『言語解釋學概說』を擔當して、從來講演や雜誌で發表した斷片的乃至素描的論述を、理論實踐兩面に亘り、一先づ整頓すること、更にそれを吟味し敷衍して、單行本『教育的解釋學』として賢文館から公刊すること——この二つの仕事が私によつて企てられ進行させられてゐるのである。それ故にこの仕事のために起稿したものと大同小異のもので差支なければ、本講座の穴埋めに提供してもよいとの約束で、私

は半田氏の懇望を受諾したのである。本講座の二項目を合したものが、師範大學講座のそれよりも稍々精密であり、賢文館の單行本よりも粗略であるのは、全く上述の事情に因るのである。それにしても大小同異の而も未熟な論文を、此處彼處に發表するといふことは、私の良心を最も苦しめてゐる一事である。並外れて氣性の弱い私は、ジャーナリズムの波に押されると心ならずも飜弄されてしまふ。併しその事を愧ぢもし悔いもするといふことは、良心を失つてゐない證據であるから、私は自らを勵まして幾分でも氣性を强化させたいと思ふ。さきに「一種の感慨と嘆息」と言つたのは、今の斯うした心境に外ならない。自己辯明はこれだけに止めて、我が『國語科學講座』が日本文化史上に印した高貴な奉仕の跡を、私は衷心から祝福する。

——(昭和十年三月十五日)

昭和十年三月二十五日印刷
昭和十年三月三十一日發行

國語科學講座
（第十二回配本）

編輯兼發行者　東京市神田區錦町一丁目十六番地
株式會社　明治書院
代表者　三樹退三

印刷者　東京市神田區三崎町二丁目一番地
株式會社明章印刷所
代表者　細谷祐三

發行所　東京市神田錦町一丁目
株式會社　明治書院